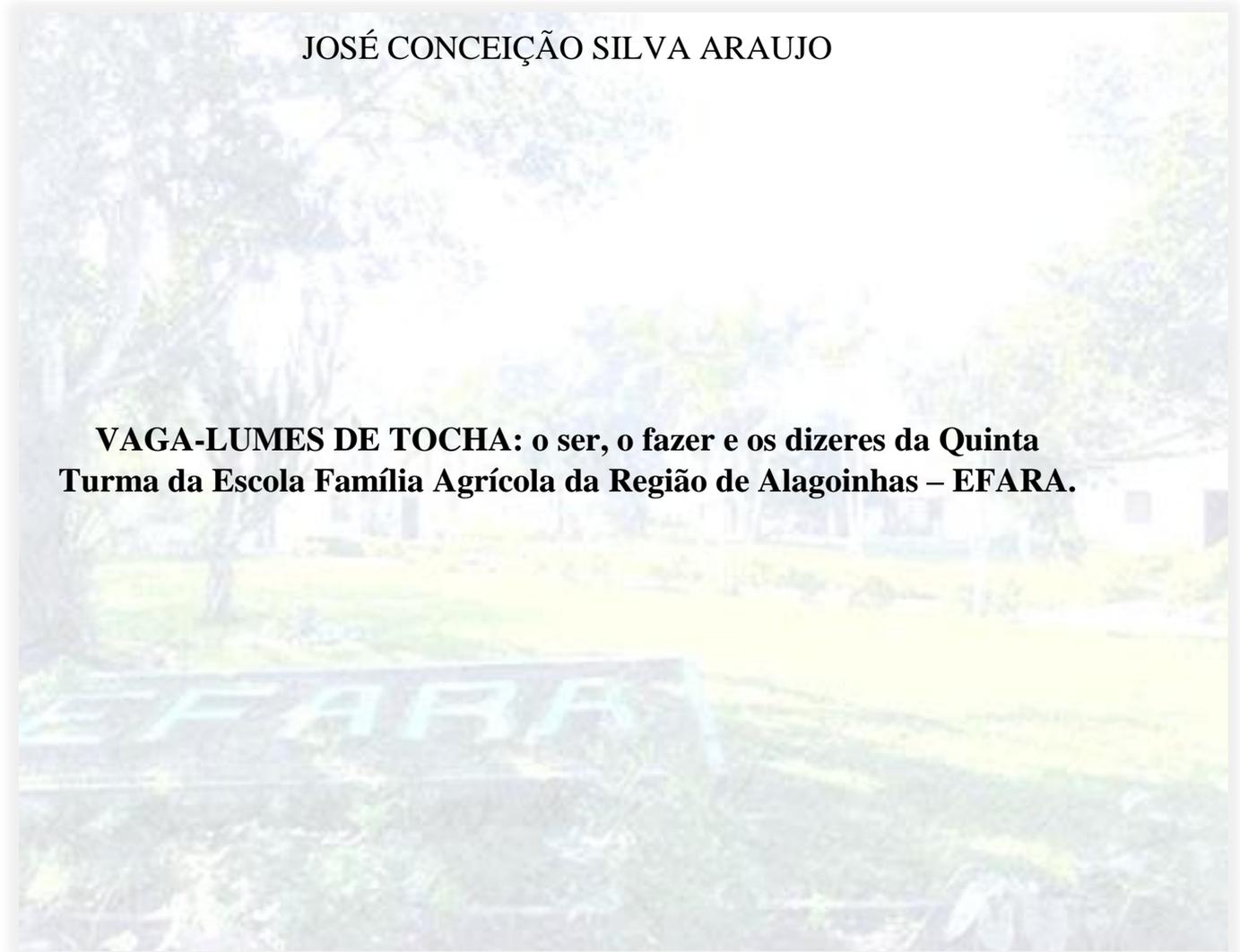




**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA - UEFS**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOSÉ CONCEIÇÃO SILVA ARAUJO**

**VAGA-LUMES DE TOCHA: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta  
Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA.**



Feira de Santana-Bahia

2018

JOSÉ CONCEIÇÃO SILVA ARAUJO

**VAGA-LUMES DE TOCHA: O SER, O FAZER E OS DIZERES DA  
QUINTA TURMA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA  
REGIÃO DE ALAGOINHAS – EFARA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFS, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Políticas educacionais, história e cultura, sob a orientação da

Profª Drª Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

Feira de Santana

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

A689

Araújo, José Conceição Silva

Vaga-lumes de tocha : o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoínhas – EFARA / José Conceição Silva Araújo. – 2018.

176 f. : il.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-graduação em Educação, Feira de Santana, 2018.

1. Pedagogia da alternância. 2. Escola Família Agrícola da Região de Alagoínhas (EFARA). 3. EFARA – Alunos egressos. 4. Educação do campo. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(1-22)

**VAGA-LUMES DE TOCHA: O SER, O FAZER E OS DIZERES DA QUINTA  
TURMA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS  
– EFARA.**

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<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante – Orientadora –  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

---

Prof. Dr. Paolo Nosella – Primeiro Examinador -  
Universidade Nove de Julho – Pesquisador Sênior do CNPq

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Bernosick – Segunda Examinadora -  
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

Feira de Santana, julho de 2018

## AGRADECIMENTOS

Chegar ao final de um processo é motivo para agradecer. Em português agradecemos em um nível afetivo muito grande. Ao agradecer nos obrigamos à outra pessoa que tenha feito algo de importante para ou por nós. Assim, com muita alegria e afeto quero dizer a todos vocês que fizeram parte desta trajetória processual: Muito Obrigado!

Mas, a quem me obrigo neste momento?

A **Deus**, Pai e criador de todas as coisas, incluindo o eu, o tu e o nós.

À **minha mãe** que está no céu pela intercessão e pelo incentivo que sempre me deu aos estudos. (in memoriam)

Aos **egressos da Quinta Turma da EFARA**, meus amigos de trinta anos atrás, que muito me ajudaram: Rejane e Carlos Eduardo meus catequistas; a Maria Helena, minha madrinha; a Dora, Dina e Márcia, pelo carinho que tinham por mim na adolescência; a Eraldo, Adilson, pelas lições de vida comunitária no mundo da política; a Ana Lúcia, Elizabete, Luiz Carlos e Jailton pela amizade. Enfim, a todos vocês pela colaboração, sem vocês não seria possível a realização deste projeto.

À **EFARA**, minha parceira de décadas, a qual me acolheu como pupilo desde os nove anos de idade. Obrigado pela acolhida, respeito e consideração desde sempre. Contem comigo.

À **Wanda Lúcia Moreira**, ex-diretora da EFARA, que durante 25 anos entregou-se ao crescimento do projeto da EFARA e sempre me acolheu com muito carinho naquele espaço.

À **minha orientadora**, professora Ludmila, pelas exigências e me mostrar que preciso reservar tempo para meu crescimento pessoal se desejo ajudar a outros crescerem.

À **banca** – professora Malena e professor Nosella, pelas valiosas contribuições que muito enriqueceram este trabalho.

Ao **Grupo de Estudos sobre Educação do Campo** pela oportunidade de boas e enriquecedoras leituras.

À professora Ludmila que coordenou o **Colegiado do PPGE**, juntamente com a professora Antônia Almeida e toda sua equipe, pelos ensinamentos dispensados nas reuniões e discussões coletivas. Só tenho a agradecer pela oportunidade de ter sido representante discente.

Às minhas amigas-irmãs, **Cristiane e Cristinary Mendes**, bem como a toda família ‘buscapé’, à qual me incluo, pela colaboração e incentivo.

Aos **meus amigos-irmãos: Prof. Binho, Sérgio Augusto, Judival e Leandro Neri**, pela amizade sincera e certeza da acolhida, bem como pelo incentivo a continuar estudando e aguentarem as minhas lamentações.

À minha amiga **Nessi Pereira**, pela acolhida no princípio do curso. Deus a abençoe sempre o seu lar, juntamente com seus gatos.

À **CAPES** pelo financiamento que muito me ajudou no desempenho da primeira etapa deste curso.

Ao **padre José Paim, CSC** da Congregação de Santa Cruz (CSC), pela ajuda na aquisição de livros e incentivo.

Ao **Irmão Ronnie Lenno Farias** da Congregação de Santa Cruz (CSC), pela valiosa contribuição na tradução do ‘Abstract’ deste trabalho.

Às **amizades feitas no Mestrado**, em especial: Juliana, Dejane (da graduação), Cleberson, Andrea e Gregório, Louise, pela companhia nos momentos de crise, distração, tensão e relaxamento.

À **Escola José de Aragão Bulcão**, na pessoa da sua gestora **Thaiana Nascimento**, minha amiga-parceira, juntamente com sua equipe, que em muito contribuiu para que a dupla jornada de trabalho e estudo não fosse mais onerosa.

À **minha família**, em especial minha irmã, sobrinha e pai, pela torcida e ajudas espiritual e financeira.

À **UEFS**, pela resistência, pela oportunidade e acolhida em todos esses anos.

Eu tenho uma Escola bendita  
Onde está escrita que Deus é amor.  
Eu tenho uma Escola que fala que o  
Homem da roça também tem valor.  
Eu tenho uma Escola valiosa  
Pois é tão gloriosa senti-la assim.  
Fala do povo da roça  
Da vitória nossa que se vai conseguir.

EFA TU ÉS UMA ESCOLA DE MUITO VALOR  
EFA TU ÉS E SERÁ SEMPRE DO LAVRADOR.

Eu tenho uma escola que luta,  
A fé sempre busca em Cristo Jesus.  
Eu tenho uma Escola que serve sempre  
Para os jovens como uma luz.  
Eu tenho uma Escola que fala,  
Que busca e trabalha com a união.  
Eu tenho uma Escola que ensina ao povo  
A buscar juntos a libertação.  
Eu tenho uma Escola que ensina  
Ficar na roça com muito  
amor.

Ensina que o nosso trabalho  
Foi uma missão que o Cristo deixou.  
Eu tenho uma Escola que ensina  
Aos jovens buscar seu próprio valor.  
Ensina que o nosso irmão  
Também é cristão e precisa de amor.

(Música da Coordenação Diocesana de Jovens Rurais em  
homenagem à EFA, 1992)

ARAÚJO, José C. S. **Vaga-lumes de tocha: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA.** [Dissertação de Mestrado]. Feira de Santana-BA: UEFS, 2018.

## RESUMO

O “vaga-lume de tocha” é uma variedade de vagalumes, assim chamados popularmente, pelo fato de não aparecer a luz em seu corpo, apenas o brilho dele no chão de forma circular. Quanto mais alto voam, maior é o círculo luminoso (tocha) que ele reflete no chão. Este trabalho tem como objetivo analisar como a vivência com a Pedagogia da Alternância, enquanto norteadora da práxis da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas - EFARA, tem influenciado a vida dos seus egressos. A EFARA nasceu em 1983 na região de Alagoinhas, com o objetivo de atender filhos de trabalhadores rurais e formar lideranças comunitárias locais. Para tanto, escolhemos a turma que estudou na escola no período de 1988 a 1990, que no trabalho denominaremos de “Quinta Turma”. Como vaga-lumes de tochas, os egressos da Quinta Turma, ajudaram a iluminar o caminho desta pesquisa. A pesquisa, ao estudar a escola, identifica que a instituição passou por quatro fases na sua trajetória de 35 anos. Atualmente, oferece o curso Técnico em Agropecuária no Ensino Médio para um universo de 87 alunos. A metodologia da pesquisa qualitativa desenvolveu-se a partir de uma perspectiva crítica e teve como categorias de análise as Escolas Famílias Agrícolas, a Pedagogia da Alternância (PA) e os egressos da EFARA. O estudo centrou-se na trajetória de 12 egressos da Quinta Turma e utilizou como instrumentos de coleta de dados, a aplicação de questionários, entrevistas semi-estruturadas, “cartas” dos sujeitos e documentos institucionais encontrados na escola e de acervos pessoais. Os resultados da pesquisa revelaram que tais egressos ao longo das suas vidas adultas, se distanciaram da proposta inicial da escola, em vários aspectos importantes para a Pedagogia da Alternância, tais como: a perspectiva de trabalho no campo, de prosseguimento dos estudos, de participação em organizações sociais e políticas, assim como a distância da instituição e seus preceitos comunitários. Tais aspectos revelam a dificuldade em consolidar-se uma proposta de “permanência no campo” em condições sócio, econômica e políticas que se mostram estruturantes. Os dados revelaram também, que apesar disto, os egressos consideram marcante a experiência na escola com a Pedagogia da Alternância e sem dúvidas, recomendariam tal experiência para a juventude atual, como forma de superação das dificuldades e possibilidade de alcançar uma formação educacional satisfatória. Tal pesquisa e suas contradições anunciadas, podem ter uma importante contribuição nos debates da Pedagogia da Alternância e seus desafios teórico metodológicos no projeto político de educação do campo. Quem sabe tais reflexões não ressurgam como tochas que refletem no chão das Alternâncias.

**PALAVRAS CHAVES:** Escolas Famílias Agrícolas, Pedagogia da Alternância (PA) e os egressos da EFARA

ARAÚJO, José C. S. **Torch Fireflies: the being, the doing and the sayings of the Fifth Class of the Agricultural Family School of Alagoinhas' Region – EFARA.** [Masters Dissertation]. Feira de Santana-BA: UEFS, 2018.

## **ABSTRACT**

The "torch firefly" is a variety of fireflies, so-called popularly, because the light does not appear on its body, but the brightness of it on the ground in a circular way. The higher they fly, the greater the luminous circle (torch) that it reflects on the ground. This work aims to analyze how the experience with the Alternance Pedagogy, as guiding the praxis of Agricultural Family School of Alagoinhas' Region (EFARA) has influenced the lives of its former students. EFARA started in 1983 in the region of Alagoinhas, with the purpose of attending children of rural workers and forming local community leaders. For that purpose, we have chosen the 1990 graduated class (that studied in the school from 1988 to 1990), which we call the "Fifth Class". Like torch fireflies, graduates of the Fifth Group, helped illuminate the way of this research. The research, when studying the school, identifies that the institution went through four phases in its 35 year-history. Currently, the school offers the Technical Course in Agriculture and Livestock in High School for 87 students. The methodology of qualitative research developed from a critical perspective and had as categories of analysis the Agricultural Family Schools, Alternance Pedagogy (AP) and EFARA graduates. The study focused on the trajectory of 12 graduates of the "Fifth Class" and it used as instruments of data collection, the application of questionnaires, semi-structured interviews, "letters" of the subjects and institutional documents found in the school and personal collections. The results of the research revealed that these graduates throughout their adult lives distanced themselves from the initial proposal of the school, with practice of Alternance Pedagogy, in several important aspects: the perspective of "permanence in the countryside" was not fulfilled for at least half of the graduates, and most of graduates do not work in the countryside; they were unable to continue their studies; distanced themselves from the processes of social and political organization; distanced themselves from the institution and its community patrimony. The data also revealed that, in spite of this, the graduates consider the experience in school with the Alternance Pedagogy, and without doubt, they would recommend such experience for the current youth as a way of overcoming difficulties and the possibility of achieving a satisfactory educational formation. Such research and its announced contradictions can have an important contribution for debates of the Alternance Pedagogy and its theoretical methodological challenges in the political project of education of the countryside.

**KEY WORDS:** Agricultural Family Schools, Alternance Pedagogy (AP) and EFARA graduates.

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

|          |   |     |
|----------|---|-----|
| Quadro 1 | Características dos sujeitos da pesquisa          | 34  |
| Quadro 2 | Atividades e mediações didático-pedagógicas da PA | 56  |
|          |   |     |
| Figura 1 | Método da Triangulação de dados                   | 40  |
| Figura 2 | Os pilares da formação nos CEFFA's                | 59  |
| Figura 3 | Esquema da formação integral                      | 61  |
| Figura 4 | A distribuição dos CEFFA's no Brasil              | 66  |
| Figura 5 | Fatores de expulsão do campo para a juventude     | 103 |

## LISTA DE IMAGENS

|           |   |     |
|-----------|---|-----|
| Imagem 1  | Crianças apresentando no encerramento da turma  | 18  |
| Imagem 2  | Festa de Encerramento da Quinta Turma   | 33  |
| Imagem 3  | Diretoria à época de Encerramento da Quinta Turma   | 37  |
| Imagem 4  | Aluno faz discurso assessorado pela ex-gestora  | 38  |
| Imagem 5  | Anotações pessoais de Thierry de Burghgrave sobre a pedagogia do MEPES                            | 51  |
| Imagem 6  | Detalhe do dormitório masculino em 1990   | 80  |
| Imagem 7  | Detalhe da Sala de aula em 1990   | 80  |
| Imagem 8  | Campo de futebol na década de 1980  | 81  |
| Imagem 9  | Campo de futebol em 2018  | 81  |
| Imagem 10 | Tercina, Thierry de Burghgrave e família  | 84  |
| Imagem 11 | Lut, Geraldo Verhelst e família   | 85  |
| Imagem 12 | Alunos se crismam na cerimônia de encerramento da Quinta Turma, em dezembro de 1990               | 90  |
| Imagem 13 | Apresentação feita pela Quinta Turma na Jornada dos Lavradores em 1989 na cidade de Alagoinhas-Ba | 92  |
| Imagem 14 | A Quinta Turma completa   | 95  |
| Imagem 15 | A comunidade de Volta de Cima (Cajá) em evento pela educação                                      | 117 |
| Imagem 16 | Ônibus fretado levando alunos e comunidade para eventos   | 118 |
| Imagem 17 | Luta pelo basta ao reflorestamento em Entre Rios, 1989  | 118 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Gráfico 1  | Como chegaram à EFARA                             | 96  |
| Gráfico 2  | Contato com os colegas                            | 97  |
| Gráfico 3  | Local de moradia atual                            | 99  |
| Gráfico 4  | Tempo de moradia na zona urbana                   | 106 |
| Gráfico 5  | Profissão por local de trabalho                   | 107 |
| Gráfico 6  | Condição de renda                                 | 108 |
| Gráfico 7  | Número de dependentes por egresso                 | 108 |
| Gráfico 8  | A formação escolar dos egressos pesquisados       | 109 |
| Gráfico 9  | Motivos pelos quais saíram dos movimentos sociais | 119 |
| Gráfico 10 | Condição religiosa                                | 125 |
| Gráfico 11 | Participação de grupos religiosos                 | 126 |
| Gráfico 12 | Participação anterior                             | 126 |
| Gráfico 13 | Motivos do não envolvimento com a escola          | 130 |
| Gráfico 14 | Seus filhos estudaram ou estudam na EFARA?        | 135 |
| Gráfico 15 | Porque estudou na EFARA                           | 135 |
| Gráfico 16 | Porque não estudou na EFARA                       | 135 |

## **Lista de siglas e abreviaturas**

ACR – Ação Católica Rural

ACS – Agentes Comunitários de Saúde

AECOFABA – Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

AEERS – Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique

AEFARA - Associação da Escola Comunitária Família Agrícola da Região de Alagoinhas

AJA BAHIA – Programa Estadual de Alfabetização de Jovens e Adultos da Bahia

ANA – Articulação Nacional de Agroecologia

ANAPOS – Articulação Nacional dos Movimentos Populares e Sindical

ARCAFAR NE/NO – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil.

ARCAFARSul – Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.

ARENA – Aliança Renovadora Nacional

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara Básica de Educação

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CELAM – Conselho Episcopal Latino-Americano

CFR – Casas Familiares Rurais

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNP – Centro Nacional Pedagógico

COOPERA – Cooperativa Agropecuária Mista da Região de Alagoinhas

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CR – Caderno da Realidade

CRFA – Centro Rural de Formação por Alternância

CREDITE – Cooperativa de Crédito

CTA-ZM – Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DNJ – Dia Nacional da Juventude

ECFA – Escola Comunitária Família Agrícola

ECR – Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas

EFA – Escola Família Agrícola

EFARA – Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas

EFASE – Escola Família Agrícola do Sertão

EM – Ensino Médio

EPN – Equipe Pedagógica Nacional

EP – Ensino Profissional

FUNDEC – Fundo de Desenvolvimento Educacional e Comunitário do Banco do Brasil S. A.

Funrural – Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

JAC – Juventude Agrária Católica

JOC – Juventude Operária Católica

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MFREO – Maisons Familiaes Rurales

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG – Organização Não- Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PA – Pedagogia da Alternância

PDCIS – Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade

PE – Plano de Estudo

PJR – Pastoral da Juventude Rural

PT – Partido dos Trabalhadores

REDA – Regime Especial de Direito Administrativo

REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido

STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais

STTR – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais

UC Salvador – Universidade Católica do Salvador

UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo Baiano

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

| <b>SUMÁRIO</b>   |     |
|--|-----|
| <b>INTRODUÇÃO:</b> o sol se põe, chegam os vagalumes   | 17  |
| <b>1. PERCURSOS METODOLÓGICOS:</b> os vagalumes iluminam as veredas  | 30  |
| <b>2. AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA:</b> As luzes se acendem  | 42  |
| <b>2.1. A Pedagogia da Alternância em seus primórdios:</b> luzes ao longe  | 45  |
| <b>2.2. Os componentes da PA:</b> luzes que saem do abdômen  | 49  |
| <b>2.3. Tópicos sobre a PA na América Latina e Brasil:</b> luzes sobre os obstáculos   | 62  |
| <b>2.4. A organização dos CEFFAs (EFA e CFR) no Brasil como vias de apoio ao jovem rural no campo:</b> descubrem-se os vagalumes nos ares        | 64  |
| <b>2.5. O contexto sócio-político, econômico e eclesial em finais dos anos 70 e início dos anos 80 no qual nasceu a EFARA:</b> as noites escuras | 71  |
| <b>3. A QUINTA TURMA DA EFARA:</b> dos tempos de escola aos tempos atuais  | 78  |
| <b>3.1. A Quinta Turma da EFARA como sujeitos de pesquisa:</b> os vagalumes de tochas  | 90  |
| <b>3.2. Egressos da Quinta Turma:</b> seres, dizeres e fazeres (o diferencial dos outros vaga-lumes)   | 95  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS:</b> A chegada do sol e o recolhimento dos vagalumes   | 141 |
| <b>REFERÊNCIAS:</b> o que foi enxergado sob as tochas dos vaga-lumes   | 146 |
| <b>APÊNDICES</b>   | 151 |
| <b>Apêndice 1:</b> Termo de Compromisso Livre e Esclarecido - TCLE   | 152 |
| <b>Apêndice 2:</b> Questionários   | 153 |
| <b>Apêndice 3:</b> Roteiro de entrevistas  | 157 |
| <b>Apêndice 4:</b> Solicitação de textos aos sujeitos da pesquisa  | 158 |
| <b>Apêndice 5:</b> Textos dos sujeitos da pesquisa   | 159 |
| <b>Apêndice 6:</b> Lista completa dos alunos egressos sujeitos da pesquisa com locais de moradia na época e atual                                | 166 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>ANEXOS</b>   | 167 |
| <b>Anexo 1:</b> Lista dos alunos da V Turma indicando os anos estudados, escrita a mão pela ex-diretora   | 168 |
| <b>Anexo 2:</b> Exemplos de quadros de notas de alunos destacando a matriz curricular e a série na qual tais alunos entraram na EFA                         | 169 |
| <b>Anexo 3:</b> Exemplos de Fichas Individuais de alunos  | 171 |
| <b>Anexo 4:</b> Modelo de Certificado   | 172 |
| <b>Anexo 5:</b> Ficha de autoavaliação  | 173 |
| <b>Anexo 6:</b> Matriz original de uma página da cartilha dos 10 anos da EFARA sobre o processo de reconhecimento legal da escola.                          | 174 |
| <b>Anexo 7:</b> Alunos fazendo coreografias na despedida de Lut e Geraldo, monitores belgas, na época.  | 175 |
| <b>Anexo 8:</b> Matriz original de uma página da Cartilha dos 10 anos da EAFARA falando de uma manifestação contra o reflorestamento em finais dos anos 80. | 176 |

## **INTRODUÇÃO: o sol se põe, chegam os vaga-lumes**

São nas noites escuras dos campos sertanejos e do agreste, que surgem seguindo as pessoas, para o bem dos adultos e terror das crianças, algumas tochas luminosas no chão. O pavor vem de não saber de onde vem tal luz. Sabe-se que é de cima, mas, ao olhar para o alto não se pode ver nem uma estrela sequer. As crianças criam fantasias e os adultos aproveitam para contar “causos” e alimentar o pensamento fantasioso de seus meninos e suas meninas. Trata-se dos vaga-lumes de tochas, assim chamados popularmente pelo fato de não aparecer a luz em seu corpo, apenas o brilho dele no chão de forma circular. Quanto mais alto voam, maior é o círculo luminoso no chão.

Obviamente, o advento da energia elétrica no campo desfez muitas destas maravilhas e a juventude hodierna já não conhece mais tais bichinhos que iluminaram as estradas escuras nas noites de novenas e festas de radiola e candeeiros.

Como vaga-lumes de tochas são os egressos de uma Escola Família Agrícola - EFA, inicialmente tímidos, quase imperceptíveis, ao fim de um processo, mesmo continuando simples e discretos, as luzes que emanam de seus ventres são verdadeiras tochas iluminadoras.

Ainda criança, conheci os trabalhos de organização da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA). Participava das reuniões na minha comunidade, Entroncamento de Sátiro Dias, também conhecida como Baraúnas, no Município de Inhambupe-BA. Desta comunidade, participaram como estudantes da escola nos anos de 1988 a 1990, quatro alunos (3 mulheres e 1 homem) e somente mais tarde, já na quarta fase da EFARA, novos jovens se animaram a fazer o Curso Técnico em Agropecuária.

Como os jovens que lá estudavam também atuavam na comunidade como catequistas, lideranças jovens etc., eu era convidado a participar de pequenos eventos, tanto na própria escola, como em outros espaços onde ela – a escola - era responsável pela organização.

**Imagem 1:** Crianças parentes e amigas dos alunos da comunidade Baraúnas (Inhambupe-Ba), apresentando na festa de encerramento da V Turma na EFARA, em dezembro de 1990. (A seta indica o pesquisador na foto aos 12 anos de idade).



**Fonte:** Acervo institucional

Em 1984, dentro da EFARA, surge a organização da Pastoral da Juventude Rural, organizada com base nos encontros da Ação Católica Rural (ACR)<sup>1</sup> que aconteciam em Pernambuco e da Pastoral Rural da Diocese de Alagoinhas. Desde os doze anos participei dessa organização na qual cheguei, com o passar dos anos, a fazer parte da coordenação e assessoria regional e nacional. Em tais instâncias, ajudei a organizar muitos grupos de jovens e importantes eventos que visavam, dentre outras coisas, mobilizar e organizar a juventude camponesa em espaços de discussões acerca da realidade de sujeitos sociais, onde “ser jovem implica vivenciar relação de poder e hierarquia social.” (CASTRO, 2009, p. 185). Dentre tais eventos podem-se destacar o I e o II Congresso Nacional da Juventude Rural, realizados em Brasília nos anos 2000 e 2006, respectivamente.

Como jovem rural, estudei o primário na escola pública da minha comunidade, nos moldes da educação rural tradicional. Uma escola primária, com professores formados no antigo magistério, vindos da cidade, com exceção da minha professora

<sup>1</sup> A Ação Católica Rural (ACR) é um Movimento formado e dirigido por leigos jovens e adultos, abrangendo na sua ação os adolescentes e crianças, obedecendo às características gerais da Ação Católica, e dedicando-se de forma organizada à Evangelização e promoção do Meio Rural. No Brasil organizou a JAC (Juventude Agrária Católica, nos anos 1960). A JAC é por assim dizer a progenitora da PJR no Nordeste. Foi fundada em 1933, mas a sua forma organizativa era diferente, sofrendo evoluções diversas, até se constituir como Ação Católica Rural (ACR), em 1977.

alfabetizadora que foi a minha tia, uma professora leiga<sup>2</sup>. Como não podia ser diferente, para tais escolas, chegavam apenas os móveis reformados (quando era possível), já usados nas escolas da cidade; para a maioria das professoras (no feminino porque não havia professores do sexo masculino, no local), era como um castigo ir para a zona rural trabalhar e sonhavam com uma vaga em alguma escola da sede. Porém, tais espaços da zona urbana estavam reservados aos cabos eleitorais nos tempos de eleições e para aqueles que tinham indicações de políticos ou pessoas de influência da região. Para a escola da zona rural se levava tudo, desde o copo e o prato para a merenda (quando havia), até o papel ofício, estêncil e álcool para rodar as provas no mimeógrafo.

Depois da quarta série, antigo primário, veio a labuta para continuar os estudos na cidade. Ainda não havia transporte público para estudantes.<sup>3</sup> Somente em finais de 1994, quando eu já terminava o Ensino Fundamental II, (na época chamado de ginásio), a prefeitura começou a colocar um ônibus para carregar os estudantes que viviam na zona rural para estudar nas escolas do estado, localizadas no centro do município.

O Ensino Médio cursei na modalidade profissionalizante integrado, na Escola Agrotécnica Federal de Catu-Ba,<sup>4</sup> entre os anos 1995 – 1997, o curso técnico em Agropecuária, fora de todos os princípios que nessa época já havia absorvido da PJR e dos movimentos sociais dos quais participava. Por esse mesmo motivo, não me senti impelido a seguir na carreira de agrônomo, uma vez que a vocação à educação já se fazia presente desde a mais tenra idade.

---

<sup>2</sup> O termo “Professor Leigo” é, de modo geral, empregado para designar os que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não têm a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo Magistério). (AUGUSTO, M.H. Professor leigo. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM) Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/340.pdf>. Acessado em: 02/09/2016.

<sup>3</sup> Somente em 2004 foi editada a Medida Provisória nº 173, de 16 de março a qual institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE. Na sequência sai Resolução/CD/FNDE nº 18, de 22 de abril de 2004, estabelecendo os critérios e as formas de transferência de recursos financeiros ao Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar; sendo coroado com a Lei nº 10880, de 9 de junho de 2004, instituindo o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispondo sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, alterando o art. 4º da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dando outras providências. Até hoje essa lei sofre por resoluções que tentam, ainda, a melhor maneira de transferência dos recursos para este tipo de política.

<sup>4</sup> Em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892 instituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criando o IF Baiano, resultante da integração das Escolas Médias de Agropecuária Regionais da Ceplac (EMARC) presentes na Bahia e das antigas Escolas Agrotécnicas Federais da Bahia, dentre estas a Escola Agrotécnica Federal de Catu, que passou a ser o **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - Campus Catu**. ([Http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/historico/](http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/catu/historico/)). Acesso em 02/09/2016.

Logo em 1998, comecei a minha vida profissional de professor como educador do Programa AJA BAHIA<sup>5</sup> no turno noturno, na mesma escola onde estudei o primário, na zona rural: Escola Municipal Professor Lucival Costa. Este programa de Educação de Jovens e Adultos atendia aos moradores da vizinhança que não tiveram acesso aos estudos ou, que por algum motivo, não difícil de se deduzir, não concluíram a quarta série na “idade certa”. Aqui, vale ressaltar, como um dos pontos mais importantes, o fato de ter tido como alunos do referido programa, colegas que estudaram comigo as séries iniciais do primário e que, por falta de condições, não seguiram estudando. Na época, viram aí no programa AJA BAHIA, a possibilidade de continuarem seus estudos primários. A turma era multisseriada e tínhamos, em uma única turma, todos os segmentos do que hoje chamamos de Ensino Fundamental I. Um desafio transposto pela proximidade que tinha com os alunos e que garantiu, de certa forma, a frequência destes às aulas nos quatro meses de estudos.

De 2002 a 2007, concomitante ao curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), trabalhei como professor em uma escola de Ensino Médio do Estado, em Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). Em tal escola, localizada na sede do meu município de origem, Inhambupe-Ba, a 170 km da capital do estado, trabalhava com alunos do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, com as disciplinas de Química e Matemática. No turno matutino, os alunos eram quase que unanimemente da zona urbana, turmas pequenas, dedicação docente plena, grau de exigência compatível a um colégio privado. A escola era chamada de “Colégio Modelo”, ainda que não fosse, referindo-se aos colégios construídos pelo governo do Estado, em algumas cidades de médio e grande porte com essa denominação<sup>6</sup>. No turno vespertino, aproximadamente 70% dos alunos eram oriundos da zona rural e vinham em transportes

---

<sup>5</sup> Este foi um dos mais importantes trabalhos na área de educação de adultos implantado pelo Governo do Estado da Bahia. Entrou em funcionamento em 1996 e contou com a participação da UNEB num sistema de parceria. Este programa foi destinado a promover o acesso ao mundo da leitura e da escrita para milhares de cidadãos baianos excluídos do sistema escolar e sem acesso aos seus mínimos direitos civis. O objetivo principal deste Programa era o de reduzir em 40% o índice de analfabetismo de jovens e adultos, no período de três anos, de forma a garantir o acesso e a terminalidade dos estudos no sistema público de educação. Segundo o MEC, baseado nas pesquisas do PNAIC e do IBGE, a Bahia conseguiu reduzir com este programa, no período de 1996 a 2004, o analfabetismo de 20,6% para 7,7%. Sobre isso ver: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2353&catid=204](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2353&catid=204)>.

<sup>6</sup>Em 1998, logo após o súbito falecimento do deputado federal Luís Eduardo Magalhães, filho do ex-governador da Bahia e então senador Antônio Carlos Magalhães, foi decretada a construção de “colégios modelo” exclusivos para o ensino médio nas principais cidades da Bahia, os quais levaram o nome Luís Eduardo Magalhães em homenagem ao idealizador do projeto. A construção dos colégios iniciou logo após a publicação do ato oficial nº 7.293 no Diário Oficial do Estado do dia 05/05/1998, e foram construídos em menos de um ano. Disponível em: <<https://pibidespanholuefs.wordpress.com/colégio-modelo-luiz-eduardo-magalhaes/>>. Acesso em: 12/10/2016.

escolares. A escola funcionava bem, ainda que com menos qualidade que no matutino, principalmente devido ao grande número de alunos por turmas. Era ainda assim considerada como uma “escola boa”. Já no turno da noite, as coisas não foram bem desde o começo. O excesso de alunos por sala, praticamente 90% da zona rural, trabalhadores braçais das fazendas e empresas florestais da região, chegavam muito cansados na escola, pois, além do trabalho, ainda enfrentavam o deslocamento que, para alguns, era quase duas horas de viagem. Tal realidade fazia com que tanto os alunos como os professores desanimassem, aumentando a evasão escolar e as ausências muito constantes de professores.<sup>7</sup> Desse modo, a mesma escola que era tida como “excelente” no turno da manhã, no turno vespertino era considerada “boa” e à noite “péssima”. São as contradições do contexto educacional brasileiro, que muito dificilmente se tornam exceções.

A minha atuação na Pastoral da Juventude Rural, nos anos de 1998 a 2009, levou-me, como dito anteriormente, a participar de muitas reflexões críticas acerca da realidade do país e, sobretudo, a educação no campo. Na época, as reflexões sobre a Educação do Campo (EC) eram bem frequentes e pontos de pautas dos movimentos pela Reforma Agrária como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, o Movimento dos Pequenos Agricultores e o Movimento dos Atingidos por Barragens<sup>8</sup>. Vários seminários de Educação do Campo foram organizados pelo Brasil, para debater o assunto<sup>9</sup>.

Toda essa bagagem de formação e informação, aliada às reflexões no curso de Pedagogia na UEFS, nos anos de 2003 a 2008, inclusive na disciplina de Educação do Campo, motivaram mais que naturalmente o meu desejo de colaborar no ambiente acadêmico das discussões sobre a prática educativa nas escolas do campo e da necessidade de fortalecer a luta por políticas públicas de Educação do Campo. Tal pensamento está expresso de modo evidente, também, nas considerações finais da minha monografia de graduação, onde expresso, como estudioso do tema e amante da Educação do Campo, a alegria de sentir-me contemplado e ao mesmo tempo incomodado a

---

<sup>7</sup> Importante registrar também que do contingente de professores desta escola, apenas 4 ou 5 eram da cidade de Inhambupe, os demais vinham de Alagoínhas e cidades circunvizinhas como Pojuca, por exemplo.

<sup>8</sup> Para conhecer melhor sobre tais movimentos ver a página *web* de cada um especificamente (<http://www.mst.org.br/>; <http://www.mabnacional.org.br/>; <http://mpabrasil.org.br/>).

<sup>9</sup> Dentre eles, o organizado pela PJR em Porto Alegre- RS, por ocasião do Fórum Social Mundial de 2005. Particpei como organizador. Sobre a trajetória do Movimento de Educação do Campo no Brasil, ver: MUNARIM (<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244-Int.pdf>); CALDART, 2008: Educação do Campo: Campo, políticas públicas ; educação. Coleção Por uma Educação do Campo.

aprofundar a temática em estudos posteriores, como agora em nível de mestrado. (Cf.: ARAUJO, 2008).

Em 2016, retorno à universidade com este estudo de Pós Graduação, tendo a quinta turma da EFARA como “objeto” de pesquisa, que me faz resgatar o anseio de continuar no mesmo caminho investigativo, aprofundando o já trilhado na graduação, e com isso colaborar com a efetivação das Políticas Públicas voltadas para uma consistente e fortalecida política de Educação do Campo, capaz de alcançar sobretudo os ambientes das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil.

A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (EFARA) foi fundada no ano de 1983, com a intenção primária de formar lideranças comunitárias que ajudassem na transformação da vida dos agricultores da região. Essa escola tem passado por várias fases e hoje atua com a formação do Ensino Médio, na modalidade profissionalizante, com o curso Técnico em Agropecuária. Das turmas que por lá passaram desde a sua fundação, elegi a “Quinta Turma” como sujeitos de pesquisa, a qual estive na escola entre os anos de 1988 a 1990.

Este trabalho trata-se de uma Pesquisa Qualitativa, que busca discutir o processo de formação dos estudantes da EFARA a partir de uma perspectiva de análise da realidade que circundava a juventude e o universo do campo na transição das décadas de 80/90. Tem como objetivo geral: ***analisar como a vivência nos anos 1988 a 1990 com a Pedagogia da Alternância, enquanto norteadora da práxis da EFARA, tem influenciado a vida dos seus egressos.***

Para tanto, a pesquisa traz como objetivos específicos:

1. Discutir o percurso da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas e sua importância no processo de formação de jovens ao longo dessas mais de três décadas de atuação na região;
2. Situar a Quinta Turma da EFARA, no final da década de 80, enquanto coletivo de jovens em processo de formação humana, política e social;
3. Investigar a situação atual dos sujeitos da Quinta Turma, analisando suas condições de vida, trabalho e atuação política quase três décadas após a sua formação;
4. Discutir o potencial da Pedagogia da Alternância (PA) como norteadora da práxis das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs);

Ao descrever como se dava o processo de formação destes jovens na época, qual a proposta da EFA (seu percurso) e seus objetivos 30 anos mais tarde, me aproximei desses sujeitos e investiguei como a experiência daquela época, de fato, tem afetado os rumos das suas vidas quando adultos.

Desse modo, a pergunta norteadora de toda a pesquisa foi a seguinte: *Como a vivência no período entre 1988 a 1990, com a Pedagogia da Alternância, enquanto norteadora da práxis da EFARA, tem influenciado na vida dos seus egressos?*

Logo, entendendo a Pedagogia da Alternância não como uma simples metodologia, mas como um dos principais princípios norteadores da ação das EFAs, articulados com toda a prática diversificada da escola, haveria de se convir que esses alunos saíssem da escola com uma formação diferenciada, proporcionada, sobretudo pela própria vivência cotidiana desses princípios e valores.

Em tal pesquisa, busco analisar o fenômeno historicamente construído nas relações de micro e macro poder na sociedade. Na relação sujeito e sociedade, poderá se perceber as contradições, a força da realidade para além deles (totalidade), e ao mesmo tempo a construção histórica que cada um poderá traçar a partir de quem são e de como rever as condições dadas. Para isso, as categorias de análise são: **Escolas Famílias Agrícolas, Pedagogia da Alternância (PA), egressos da EFARA.**

Segundo os objetivos, trata-se de uma pesquisa qualitativa se aproximando da realidade em que vivem os respectivos egressos da EFARA selecionados para a pesquisa. Para os dados empíricos da pesquisa, foi utilizada a análise documental a partir dos registros da Matriz curricular (quadro de notas), Regimento da escola (de 1992) e Estatutos da Associação mantenedora, fichas individuais dos alunos, questionários, entrevistas com os egressos da EFARA, e uma pequena redação escrita de próprio punho. Enquanto os questionários nos permitiram traçar um perfil dos sujeitos da pesquisa, as entrevistas nos proporcionaram dados qualitativos capazes de proporcionar uma melhor apropriação da análise das realidades vivenciadas pelos sujeitos antes e agora.

Para o referencial teórico, são empregados como fontes inspiradoras de estudo, os teóricos: Paulo Freire com a primordialidade de uma educação popular e para a autonomia; Paolo Nosella com a sua obra fundante na discussão sobre a origem da PA e das EFAs no Brasil; Miguel Arroyo e sua discussão sobre Políticas Públicas de Educação do Campo, que, junto com Mônica Molina e Roseli Caldart, estiveram na base dessa discussão, de modo que não podem deixados de ser ouvidos nesse itinerário. E, mais recentemente, destaco, a discussão de Lourdes Helena da Silva sobre as “Experiências de

Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias” e o papel de Elisa Guaraná de Castro no debate sobre jovens rurais, enquanto sujeitos de direitos. Todos esses, e outros mais ainda não citados nesta introdução, serviram de base aos trabalhos por mim consultados, e puderam iluminar a caminhada.

São relativamente recentes, academicamente, os estudos sobre as Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Paolo Nosella<sup>10</sup> é quem inaugura esta faceta nos anos 70. Daí para cá, somente depois dos anos 2000, começa aparecer algo nesse sentido. No tocante à Educação do Campo e à Pedagogia da Alternância, aparecem mais. Do ano de 1977 (com Nosella) até 1996, segundo o levantamento de Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), foram apenas 39 dissertações discutindo o tema da Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Desse total, apenas 8 (oito) estavam relacionadas aos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)<sup>11</sup> no Brasil. No universo de estudos sobre CEFFAS, trabalhos que discutam especificamente a Escola Família Agrícola no Brasil, não foi encontrado. Dos estudos apontados pelos autores, foram encontrados 3(três) realizados por Instituições de Ensino Superior baianos (UFBA, UNEB e UC Salvador).<sup>12</sup>

Em minha graduação, já nos anos 2000, pesquisei como a EFARA tem conseguido implementar o Ensino Médio Técnico-Profissionalizante, atendendo às demandas do/da jovem do campo. Tal pesquisa teve como resultado a minha monografia de graduação com o título: “A EFARA e o Ensino Médio Profissionalizante na Conjuntura Atual:

---

<sup>10</sup> Nasceu na Itália (1942), onde se licenciou em Filosofia. Em 1967, veio ao Brasil, para trabalhar em educação popular, no Estado do Espírito Santo, criando as primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) da Pedagogia da Alternância. Fez mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP, respectivamente, nos anos de 1977 e 1981. Professor titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP, onde trabalhou desde 1979 nos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Fundamentos da Educação. Nesta, foi Diretor do Centro de Educação e Ciências Humanas (1980-1984), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (1999-2000), Chefe do Departamento de Educação (2002-2005). Em janeiro de 2007, se aposentou. Integrou o corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo-SP (UNINOVE). Atualmente é pesquisador Sênior da CNPQ.

<sup>11</sup>O termo CEFFA é uma criação brasileira, adotado em 2000, para designar a diversidade de experiências e de nomes de centros educativos que aderem e utilizam os mesmos princípios: a associação gestora representativa das famílias e comunidades do meio, a Pedagogia da Alternância, a formação integral e emancipadora e o desenvolvimento sustentável e solidário.(BEGNAMI, 2011, p. 28). Os CEFFAs, são conhecidos no mundo com distintos nomes. No Brasil chamam-se: •CEFFAs – Centro Familiar de Formação por Alternância •CFMs – Casas Familiares do Mar •CFRs – Casas Familiares Rurais •ECORs – Escolas Comunitárias Rurais •EFAs – Escolas Famílias Agrícolas. As primeiras experiências chegaram ao Brasil no final dos anos 60.

<sup>12</sup> Ver: TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Rev. Educ. Pesqui.** vol.34 no.2 São Paulo May/Aug. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002) (acesso em: 07/09/2016).

desafios e limites de uma Educação do Campo”.<sup>13</sup> Nesse trabalho, uma das perguntas a serem respondidas diz respeito à compreensão de como o currículo do Ensino Médio da EFARA se aproxima da proposta da Educação do Campo, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Como resposta a tais questionamentos, duas conclusões, dentre outras, foram peculiares:

Primeiro que as EFAs, especificamente a EFARA, podem ser consideradas, sem sombra de dúvidas, como uma experiência bem sucedida de Educação do Campo e contempla, na medida do possível, o exposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, além de se configurar como uma oportunidade, e para muitos a única, de profissionalização para o jovem da roça, filhos de pequenos agricultores. (ARAUJO, 2008, p.74).

Segundo,

[...] A EFARA a partir da Pedagogia da Alternância (PA) tem conseguido oferecer uma formação cidadã à juventude a ela confiada, de maneira integrada, contemplando os vários aspectos da vida do indivíduo e procurando formar neste uma consciência crítica em relação ao seu processo de aprendente, bem como auxiliando na aquisição de habilidades e competências necessárias para uma leitura diferenciada de mundo. (ARAUJO, 2008, p.75).

Tal pesquisa teve como precedente a tese de doutorado de Cavalcante em 2007<sup>14</sup>, cujo trabalho tem como pano de fundo os sujeitos da Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE, em Monte Santo- Bahia, município distante 400km da capital Salvador. A autora destaca que as EFAs trabalham com quatro lógicas: relacional, pedagógica, produtiva e socioambiental. (cf. GIMONET, apud CAVALCANTE, 2007). Esta última é a tese defendida pela autora. Ela pretendeu “olhar sobre a relação ambiente e sociedade rural presente no âmbito da escola, que é voltada para a sua realidade e construída pelos e para os camponeses da região, traçando as suas trajetórias locais tendo em vista as visões pessoais” (CAVALCANTE, 2007, p. 18). Apesar da pesquisa desenvolver-se no ambiente de uma EFA, a ênfase estava voltada para a construção da perspectiva socioambiental na relação escola comunidade, a partir dos sujeitos que ali se formavam.

<sup>13</sup> Orientadora: professora doutora Ludmila O. H. Cavalcante, UEFS, 2008.

<sup>14</sup>Ver: CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** 259f. Tese (doutorado em Educação). Salvador-BA: FACED/UFBA, 2007.

Outro trabalho, que vai na mesma linha de minha monografia de graduação, porém, como dissertação de mestrado, é o de Geórgia Lins<sup>15</sup>. Seu 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 dessas instituições. A pesquisa da autora teve como objetivo “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.” (LINS, 2013, p. 21). Perguntas de fundo deste trabalho também querem saber como as EFAs interferem na vida produtiva e política dos seus estudantes, na relação educação e trabalho do campo.

Em 2004, Queiroz já havia escrito sua tese de doutoramento sobre a construção das EFAs no Brasil e a sua preocupação, também, como a articulação do Ensino Médio com o profissionalizante dentro deste tipo de escola<sup>16</sup>. O autor faz uma análise sócio-histórica do surgimento e do desenvolvimento das Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio e Educação Profissional, que surgiram no Brasil no final da década de 60, no Estado do Espírito Santo, trabalhando com a escolaridade em nível fundamental.

E conclui que

as EFAs de EM e EP são escolas vivas em construção, que inauguram no Brasil a formação dos jovens agricultores familiares em alternância, de maneira integrada e unitária, contando com uma crescente participação e responsabilidade dos agricultores familiares e contribuindo para o fortalecimento e o desenvolvimento da agricultura familiar. (QUEIROZ, 2004, sp.).

Em 2005, surgiu a primeira dissertação específica sobre as Escolas Famílias Agrícolas na Bahia, escrita por Sandra Regina Magalhães de Araújo. A autora buscou identificar, através de um 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 (Cf. ARAÚJO, 2005). A autora, no ano de 2013, defendeu a tese de doutorado na mesma instituição, debruçando-se sobre a

---

<sup>15</sup> Ver: LINS, Geórgia O.C. **Vento da meia-noite, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na REFAISA – BA.**160f. Dissertação. [Mestrado em Educação]. Feira de Santana: UEFS, 2013.

<sup>16</sup> Ver: QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional.** Tese[Doutorado em Sociologia]. Brasília: UnB, 2004.

formação dos educadores do campo com ênfase na formação inicial dos monitores das EFAs da Bahia (Cf. ARAÚJO, 2013). Ambos representam uma grande colaboração aos estudos de Educação do Campo no âmbito das Escolas Famílias Agrícolas do Semiárido Baiano.

De modo específico sobre a EFARA destaca-se a pesquisa feita por Alan Guedes, encomendada pela Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas (AEFARA), em 2008, a qual avalia os 25 anos de atuação da escola na região. Tal pesquisa, além de traçar o histórico da EFA, faz uma avaliação de impacto, ou seja, busca conhecer quais as contribuições trazidas pela EFARA. Nesse trabalho, o pesquisador mostra as principais características dos 25 anos de história da referida instituição; conta de que forma foi concebida e implementada; detalha as quatro fases pela qual passou durante a caminhada e; por fim, relata a AEFARA, a associação da EFA. Apesar de ter estudado aspectos relativos à vida dos egressos, suas famílias e comunidades, os resultados apresentados referem-se às contribuições e limitações relativas a trabalho, dentro e fora da roça; e sobre a participação social, política e religiosa dos ex-alunos. (GUEDES, 2008, p. ii).

Dos trabalhos aqui apresentados, este último, a despeito de não ter sido realizado no âmbito da academia, é que mais se encaminha na lógica daquilo a que me proponho no objeto de pesquisa: debruçar-me sobre as contribuições de tal escola na vida de seus egressos no decorrer dos anos. A metodologia que o autor utilizou foi um estudo comparativo entre os egressos da EFARA e os das escolas comuns das mesmas comunidades dos egressos participantes.

Dos estudos encontrados, nenhum toma em conta as turmas específicas do período em que a EFARA era apenas uma escola de formação de lideranças sem a preocupação com o currículo formal. Logo, outras perguntas se fazem necessárias como: Tais alunos, que saíram sem um documento que lhes permitissem continuar seus estudos, ainda que bem formados politicamente, seguiram estudando? Que rumo tomaram na vida? Continuam no campo ou foram para a cidade? Continuaram fazendo a diferença em seus locais de moradia, seja no campo ou na cidade? Estas e outras perguntas, tais pesquisas não as colocaram como objeto de investigação.

Fazendo uma busca mais acurada nos portais de periódicos científicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na área educacional, em parceria com o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), encontramos,

utilizando os termos EFA/ Pedagogia da Alternância (PA), um relacionado com o outro, três (03) teses e vinte e uma (21) dissertações. Quando relacionamos os termos Juventude/Trabalho e Educação, esse número sobe para seiscentos e trinta (630) trabalhos acadêmicos, no âmbito de teses e dissertações, porém, baixa assustadoramente para setenta e sete (77) quando pedimos trabalhos relacionados ao casamento dos termos Juventude Rural/Educação. Desses, apenas dezessete (17) estão no nível de teses de doutorado e não foi encontrado nenhum trabalho elaborado em programas de instituições nordestinas sobre a temática. Buscando pelo binômio Juventude Rural e Trabalho, encontramos também dezessete (17) trabalhos.

Fazendo uma busca mais específica sobre o tema egressos/EFAs, encontramos muito pouca produção. Elencamos apenas cinco que estão relacionadas diretamente com os egressos das EFAs. Infelizmente não foram encontradas produções em instituições do Nordeste, no nível de dissertações, datando do período de 2008 a 2015, bem recentes, portanto.

Enfim, de todas as pesquisas feitas tendo a EFARA como objeto de investigação, esta é a primeira que busca se aprofundar numa turma específica, considerando suas particularidades, os aspectos que a envolveram como contexto da época, dificuldades, avanços para a época, e sobretudo, o que levaram para a vida concreta e que molda suas atitudes e comportamentos em suas práticas atuais no convívio social.<sup>17</sup>

Para tanto, foi preciso estudar o que foi/é esta escola ao longo do tempo; o que foi a Quinta Turma e seu período; o que é esta turma atualmente e como tudo isto se aproximava ou não dos debates embrionários da política de Educação do Campo no período.

Sendo assim, o presente texto dissertativo tem a seguinte formatação:

Introdução – com apresentação da problemática da pesquisa contendo o objeto/sujeitos, a problematização, os objetivos da pesquisa, levantamento de estudos do tema no Brasil, a estruturação do texto.

Metodologia – norteia o processo de investigação. Apresenta o tipo de pesquisa, seus instrumentos de coleta de dados e método de análise dos dados.

No primeiro capítulo - com a discussão da relação das EFAs com a PA, a sua história e a concepção de educação que permeia a sua ideologia, apresentando a PA como um princípio pedagógico. No segundo capítulo – com a apresentação da EFARA, as

---

<sup>17</sup> E, pelo constatado até o momento, nenhuma pesquisa sobre as EFAs, de modo geral, centrou-se na investigação dos egressos de uma turma específica, como esta que aqui propomos.

especificidades da Quinta Turma como sujeitos de pesquisa e a discussão dos dados da pesquisa empírica, casado com a análise dos dados à luz da teoria estudada, apresentando a interface entre Juventude Rural e a sua relação com a educação e o mundo do trabalho. Por fim, as Considerações ao final do texto com as impressões, precisões e imprecisões do estudo, bem como possíveis apontamentos e questionamentos do contexto trazido pelos sujeitos.

## 1. PERCURSOS METODOLÓGICOS: os vagalumes iluminam as veredas

Analisar como a vivência nos anos finais da década de oitenta e começo dos anos noventa, com a Pedagogia da Alternância, enquanto norteadora da *práxis* da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, tem influenciado na vida dos seus egressos, é o nosso principal desafio nesta pesquisa.

Acreditamos que grandes vivências no ambiente de formação são carregadas por toda a vida, seja no âmbito familiar, escolar, religioso, formais ou informais. Por isso salientamos o uso da conjugação composta do tempo pretérito do verbo “tem influenciado” e não simplesmente a sua conjugação no tempo pretérito perfeito “influenciou”, indicando com isso, um fato que se iniciou no passado e que tem ocorrido com frequência, podendo se prolongar até o momento atual.

Desse modo, tendo em conta o objetivo geral deste trabalho e os esforços para atingi-los de modo eficiente e eficaz, fez-se necessário traçar uma metodologia adequada, a qual possibilitou a organização da pesquisa bem como o registro de seus resultados.

Ao analisar a Quinta Turma da EFARA devemos estar atentos aos processos sociais aos quais estes sujeitos estiveram e estão inseridos ao longo desses anos, que leitura fazem e quais perspectivas construíram e constroem nos diversos âmbitos de suas vidas. De igual modo, as conjunturas em que se inserem podem ter sido determinantes no nível de absorção da “ideologia” da escola.

A partir de tal explanação, parece-me adequado então adotar, neste estudo, uma crítica interna da argumentação e do método escolhido, evitando a inconsistência lógica entre argumentos, procedimentos e linguagens adotados e a ênfase na análise das condições de regulação social, desigualdade e poder. Partindo do pressuposto de que “[...] nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolado, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade”, coadunando com os princípios da dialética (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 2002, p. 139).

Dessa forma, o pesquisador propõe ajudar com o seu trabalho, a uma possível transformação do espaço apreendido, através de uma epistemologia subjetivista, pois, aquele que investiga *não* é neutro em nenhuma etapa de sua tarefa.<sup>18</sup> E porque deve visar a transformação social, não pode deixar de ser dialógica (entendendo como diálogo

---

<sup>18</sup>A investigação aqui proposta se dará num ambiente familiar ao pesquisador, tendo alguns sujeitos que lhe são próximos e, por isso, se justificam os métodos aqui escolhidos, uma vez que o leitor deve estar atento que as interpretações que ora advierem desta investigação serão permeadas de percepções pessoais, apesar de ser constante o esforço para manter a base científica.

mesmo), transformadora e crítica: a crítica que gera crise e destrói para reconstruir. “O termo *crisis* em si quer significar transformações decisivas em qualquer aspecto da vida social, sendo tais transformações sempre oriundas do progresso.” (ARAÚJO, 2015, p. 15). Contudo, tais transformações não serão possíveis sem a crítica.

As perguntas levantadas a partir do problema de pesquisa: por onde andam os jovens egressos da Quinta Turma da EFARA de 1988 a 1990? Que rumo deram às suas vidas? Qual a situação atual dos sujeitos da Quinta Turma, analisando suas condições de vida, trabalho, afetiva e atuação política duas décadas após a sua formação? Dentre outras, não seriam, possivelmente, bem colocadas e respondidas a contento se não tivéssemos um paradigma crítico como pano de fundo que, além de nos possibilitar um diagnóstico de tal realidade, apontará possíveis resultados a serem analisados e tomados em conta pela EFARA em seus planejamentos conexos para o futuro.

Dentro de uma perspectiva crítica, que também não deixa de ser histórica, a abordagem que vamos adotar será a qualitativa, a qual é “um campo inerentemente político e influenciado por múltiplas posturas éticas e políticas”. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 21)

Desse modo, o investigador qualitativo deve ser um artista, aberto ao novo, desprovido de preconceitos e para além das hipóteses. Não pode estar preso numa categorização enfadonha e sistemática que o coloca numa camisa de força onde não pode progredir livremente. Isso não significa que a pesquisa qualitativa (sempre usada como sinônimo de abordagem qualitativa) seja uma bricolagem, um improviso, muito pelo contrário, “é um artista, um confeccionador de colchas, um artesão habilidoso, um elaborador de montagens e de colagens”. (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 363)

Ao trabalhar com processos de construções históricas, como pretende este trabalho, não se pode prescindir dos aspectos estruturais que fizeram dos sujeitos investigados o que eles são hoje. Não basta uma escola boa, é necessário também e, talvez, principalmente, uma estrutura social que absolva o indivíduo e o dê condições favoráveis de desenvolvimento integral, independentemente de suas condições raciais, de gênero ou de raça, território, dentre outras. Pensando assim, fica fácil apreender que “a informação qualitativa é resultado da comunicação discutida, na qual o sujeito pode questionar o que se diz, e o sujeito-objeto também” (DEMO, 2001, p. 30), ou seja, o pesquisador também é colocado como sujeito da pesquisa e, tanto ele como o sujeito-objeto, respeitando as devidas especificidades de cada um, são ativos no processo.

Seguindo os procedimentos metodológicos sugeridos por Alves – Mazzotti (2002), apresentamos a seguir as etapas do desenvolvimento da pesquisa.

Quando decidi pesquisar os egressos da EFARA, uma das perguntas feitas foi em relação ao acesso aos sujeitos da pesquisa. Daí a eleição de uma turma específica, a Quinta Turma da EFARA, já que teria amigos próximos que participaram e que me ajudariam com a identificação de outros pares do mesmo grupo. Na verdade, é o que Alves-Mazzotti chama de **processo de negociação** (cf.: ALVES-MAZZOTTI, 2002, p.161). Para desenvolver tal etapa foi feita uma sondagem na escola em busca de abertura para o desenvolvimento da pesquisa no ambiente. Como já havia feito a pesquisa de graduação na mesma escola, sondei a fim de saber dos novos gestores se haveria a mesma abertura e quais as condições para a continuidade desta investigação. Informei que seria em um nível mais avançado, de mestrado, e por isso demandaria uma inserção maior e talvez uma maior exigência também na colaboração da entidade. Quanto aos sujeitos, fizeram parte do **período exploratório**. Alguns aos quais tive acesso prematuramente, informei do interesse em desenvolver um trabalho com a sua turma, porém, na época, ainda sem clareza de qual seria a problemática específica a ser investigada. Percebi grande interesse em colaborar, sobretudo, na localização de seus colegas. Perguntas como “o que seria interessante para eles saberem da vida atual dos outros membros da Quinta Turma, o período exato em que estudaram na escola, qual a possibilidade de conseguir contatar o maior número possível de ex-alunos etc.”, serviram para delinear, posteriormente, o problema e os objetivos da pesquisa.

A terceira etapa da pesquisa foi a fase de **investigação focalizada**. Nesta fase se procedeu a coleta sistemática dos dados, recorrendo não somente aos olhos e ouvidos, mas a instrumentos devidamente descritos mais adiante. Fazem parte desta fase, também, a análise e a interpretação dos dados.

A identificação dos sujeitos se deu com a listagem dos egressos componentes da turma com a ajuda dos já conhecidos e dos documentos da escola. Em tal lista consta de nomes fantasias, comunidade de origem, comunidade de moradia atual, município e contato, quando possível (APÊNDICE 6). O segundo passo na identificação foi buscar a localização de moradia, onde está cada um dos sujeitos, seja por meio do contato cedido ou junto a parentes e amigos da sua comunidade de origem. O terceiro passo desta fase, se deu na tentativa de contato pessoal, indo até à pessoa. Porém, não foi possível chegar a todos pessoalmente devido à distância. A colaboração dos colegas e de conhecidos neste processo foi crucial, bem como a utilização da internet (correio eletrônico e *whatsapp*) e

dos correios tradicionais. Destaco ainda a solidariedade dos egressos na ajuda de coleta de dados na aplicação dos questionários. A ideia primeira foi questionar, obter informações básicas de todos os que fossem possíveis de contatar e só depois fazer uma seleção dentre estes para uma coleta de dados mais acurada.

Com a ajuda dos quadros de notas dos três anos, de todos os alunos da turma, cedidos pela ex-diretora da escola, Vanda Lúcia Moreira de Souza, foi possível identificar 28 (vinte e oito) egressos, destes, apenas 14 (quatorze) com telefones para contatos. Porém, 16 (dezesesseis) com endereços confirmados. Foi constatado que a turma começou com 28 (vinte e oito) alunos e ao final do terceiro ano egressaram apenas 13 (treze). (ANEXO 1)

Os que evadiram, não vivenciaram a dinâmica completa da escola, não sendo, portanto, levados em conta nesta pesquisa. Logo, os sujeitos da pesquisa são, especificamente, os 13 (treze) que concluíram, dos quais 12 (doze) responderam aos questionários e seis foram entrevistados.

**Imagem 2:** Festa de encerramento da Quinta Turma em dezembro de 1990



**Fonte:** Acervo pessoal

O quadro a seguir nos dá um perfil dos doze participantes da pesquisa. Nele, foram atribuídos nomes fantasias a cada egresso, referindo-se a flores do campo, no geral azul-roxeadas, aludindo às noites camponesas regadas a orvalhos e iluminadas pelo brilho dos vaga-lumes de tochas. Com isso preservamos, também, a identidade dos sujeitos.

**Quadro 1:** Quadro das características dos sujeitos da pesquisa

| CARACTERÍSTICAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA |       |      |                  |          |                       |                            |   |   |
|--|-------|------|------------------|----------|-----------------------|----------------------------|---|---|
| Identificação                            | Idade | Sexo | Moradia<br>Atual | Formação | Ocupação              | Instrumento de<br>pesquisa |   |   |
|  |       |      |                  |          |                       | Q                          | E | R |
| Violeta                                  | 50    | F    | ZR               | ES       | ACS                   | X                          | X | X |
| Lavanda                                  | 47    | F    | ZR               | EFIIinc  | Dona de casa          | X                          | X | X |
| Hortênsia                                | 45    | F    | ZR               | ESinc    | ACS                   | X                          | X | X |
| Oleandro                                 | 45    | M    | ZU               | EM       | Porteiro              | X                          | X | X |
| Glicínia                                 | 44    | F    | ZU               | EM       | Cozinheira            | X                          | X | X |
| Lírio-do-vale                            | 46    | M    | ZR               | EM       | Cargo<br>comissionado | X                          | X | X |
| Centáurea                                | 44    | F    | ZR               | EFIIinc  | Trab. Rural           | X                          |   |   |
| Delfin                                   | 44    | M    | ZU               | EM       | Assist. Adm.          | X                          |   | X |
| Íris                                     | 44    | F    | ZU               | EFIIinc  | Doméstica             | X                          |   |   |
| Jacinto                                  | 46    | M    | ZU               | EFIIinc  | Cozinheiro            | X                          |   |   |
| Lisianto                                 | 46    | M    | ZR               | EFIIinc  | Lavrador              | X                          |   |   |
| Rosa                                     | 47    | F    | ZR               | EFIIinc  | Vendedora             | X                          |   |   |

LEGENDA: M = masculino; F = feminino; ZR = zona rural; ZU = zona urbana; EFII = Ensino Fundamental II; EFIIinc = Ensino Fundamental II incompleto; EM = Ensino Médio; ES = Ensino Superior; ESinc = Ensino Superior incompleto; ACS = Agente Comunitário de Saúde; Q = questionário; E = entrevista; R = redação.

Foi possível realizar a aplicação dos questionários presencialmente, com oito egressos. Todos com anuência prévia para o encontro e realização da pesquisa. Os demais questionários foram aplicados com a ajuda dos correios eletrônico e/ou tradicional.

Alguns questionamentos podem ser levantados acerca da relação afetiva entre pesquisador e pesquisado neste trabalho de investigação. Sobre tal questão, saliento, entretanto, neste processo, a necessidade da valorização de uma prática investigativa onde estejam conciliadas razão com emoção. A emoção ajuda na busca da integralidade do processo investigativo, pois nele está imbricada também a integralidade do sujeito, tanto do pesquisado como do pesquisador em toda a sua complexidade, ambiguidade e humanidade. (BULGACOV; VIZEU, 2006, p. 8)

Desse modo, a liberdade do autor em pesquisar tal tema se configura em sua postura ética frente à premissa do rigor da pesquisa. Para tanto, foi apresentado ao sujeito no momento da aplicação do questionário e da entrevista o Termo de Consentimento e de Livre Esclarecido (TCLE), assinado por ambos, pesquisador e pesquisado, a fim de garantir o cuidado ético da pesquisa. (Ver APÊNDICES 1, 2 e 3)

Para efetivação da pesquisa, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados um questionário, uma entrevista, um texto escrito pelos sujeitos e a análise de documentos institucionais.

Ao aplicar o **questionário** misto, constituído de questões abertas e fechadas, junto a 12 (doze) dos egressos que concluíram o curso, possíveis de serem identificados e de contatar, o objetivo foi de traçar um perfil sócio econômico desses ex-alunos. Na impossibilidade de aplicá-los pessoalmente, alguns enviei por e-mail e recebi pela mesma via, outros enviei pelos correios e recebi da mesma forma ou escaneados por e-mail; ainda houve a situação de enviar por portadores amigos e depois de respondidos enviados pelos correios convencionais.

Na sequência, prosseguiram as **entrevistas** semiestruturadas com os sujeitos selecionados. Enquanto os questionários nos forneceram o perfil sócio econômico da turma pesquisada, as entrevistas individuais nos permitiram uma análise mais qualitativa das realidades diversas desses egressos (ALVES-MAZZOTI, 2002, p. 168). A entrevista permitiu uma relação mais próxima com os/as entrevistados/as, pois tivemos um tempo maior e por isso mais detalhes puderam ser absorvidos ao longo do processo.

Do universo questionado, foram selecionados 6 (seis) egressos para serem entrevistados. Alguns critérios foram estabelecidos com o intuito de ajudar nessa seleção: É sabido que na época da Turma, todos os ex-alunos eram da zona rural, solteiros, numa média de 15 a 22 anos de idade.<sup>19</sup> A proposta era de ter um grupo de egressos do sexo masculino e feminino, com moradia entre zona rural e urbana. Este grupo de adultos, entre campo e cidade, iria proporcionar pistas para que o estudo avançasse na análise sobre: condição de permanência para a vida no campo, ou razões de mudança para a zona urbana; condições de trabalho na zona rural, ou condições de trabalho na zona urbana; condições de participação em organização social e/ou política; condição de permanência de vínculo com a instituição (seja morando próximo ou distante geograficamente). Tais

---

<sup>19</sup> Dados conseguidos por meio das fichas individuais dos alunos.

perspectivas ajudariam a pesquisa a compreender os impactos da formação em alternância no percurso dos jovens, hoje adultos trabalhadores.

O primeiro critério garantiu avaliar o desenvolvimento dentro de uma perspectiva de igualdade de gênero, desde muito cedo trabalhado pela Escola Comunitária Família Agrícola – ECFA.<sup>20</sup> Foi com espanto que muitos pais da época receberam a notícia que as suas filhas estavam aprendendo em pé de igualdade com os meninos, técnicas de zootecnia e agropecuária, como castração e parto de animais, formulação de adubos, detecção de doenças em plantas e animais, dirigir trator, por exemplo, pois eram práticas até então, em seus ideários, reservadas aos homens da família, enquanto as mulheres executavam, quase sempre, alguns plantios com auxílio dos homens, coletas e trato da carne dos animais abatidos, dentre outras. Em tal imaginário, enquanto aos homens era destinada a função de produzir e cuidar, às mulheres se reservava a função de beneficiar a produção. Porém, na escola, apesar de ter esse avanço, um elemento contraditório podia ser observado: alternadamente, as meninas tinham aulas de economia doméstica e aprendiam a cozinhar e a realizar trabalhos de artesanatos, enquanto os meninos jogavam bola como educação física ou tratavam de outros assuntos.

O segundo critério nos forneceu dados que puderam auxiliar no entendimento se a escola cumpriu a sua função a partir de sua prática da Pedagogia da Alternância de possibilitar àqueles jovens continuarem no campo, produzindo e cuidando do que era seu, ou se por algum motivo, que seria desvelado pela entrevista, estes egressos se desfizeram de suas terras e se mudaram para as cidades e quais os objetivos de sua mudança. Aos que permaneceram, coube investigar os motivos que o fizeram ficar, se por opção ou se por falta de oportunidade.

Porém, permanecer no campo sem condições dignas de vida não era e nunca foi a orientação dada, muito menos o esperado pela escola. A luta era por uma vida digna no e do campo, com as condições educacionais e de saúde favoráveis a si e para suas famílias. Daí a opinião de estabelecer como critério, para além da permanência no campo, as condições de permanência, se empregado formalmente, se autônomo como produtor, ou que outras condições de trabalho.

Mas ainda se fazia importante perceber se esse egresso continuava ou não envolvido com algum movimento social ou religioso no espaço onde vive, seja na zona rural ou na zona urbana. Como foi dito, a ECFA em sua primeira fase era uma escola para

---

<sup>20</sup> A EFARA nem sempre teve o nome atual. Na primeira e segunda fases a escola se chamava Escola Comunitária Família Agrícola – ECFA.

formação de lideranças comunitárias. Assim, buscamos investigar o que restou disso e como este esforço da escola se arraigou na vida de seus egressos, bem como avaliar qual é a relação com a escola nos dias atuais. A ECFA, atualmente a EFARA, não forma para o mundo apenas, forma também para si. Continua sendo uma escola comunitária e é responsabilidade daqueles que passaram e passam por ali, zelarem e criarem condições para que o espaço progrida e continue formando outros jovens. Porém, quase três décadas depois, quantos jovens mantêm algum envolvimento direto ou indireto com a escola, bem como o seu compromisso com uma escola do Campo adequada à formação de seus pares nos dias atuais? Como diz na introdução da cartilha dos dez anos da EFARA: “A EFA não é de ninguém mas é um conjunto de alunos, ex-alunos, monitores, diretores, comunidade...onde cada um deu e está dando a sua colaboração...” (AEFARA, 1992, p. 9). O desafio maior pode residir neste “[...] e está dando a sua colaboração...”.

**Imagem 3:** Diretoria à época de encerramento da V Turma em 1990.



**Fonte:** Acervo institucional

Atendendo à sugestão do professor Paolo Nosella, durante o exame da banca de qualificação, foi pedido ainda aos entrevistados que escrevessem um pequeno texto livre onde apontasse ali as suas impressões sobre as Escolas Famílias Agrícolas na atualidade. Para ajudar na construção, criamos uma situação-problema, no qual ele/ela deveria escrever a um jovem em idade escolar, aconselhando ou não optar por seguir seus estudos

de nível médio numa EFA, dando os seus motivos. Seis (06) dos doze (12) participantes entregaram tal texto, os quais estão anexados na íntegra ao final deste trabalho.

Com tal texto foi possível aos sujeitos expressarem algo mais para além do que lhes foi pedido nos questionários e/ou nas entrevistas, uma vez que foi espontâneo e livre.

Algumas informações complementares acerca da Turma em questão se fizeram necessárias. Para tal, entrevistamos também a ex-gestora da época já citada anteriormente, a qual tornou-se, assim um sujeito importante na condução da pesquisa.

**Imagem 4:** Aluno faz discurso assessorado pela ex-gestora (destaque)



**Fonte:** Acervo institucional

As entrevistas foram gravadas em celular e logo depois transcritas as partes mais importantes e trazidas, posteriormente, para o texto.

Além da aplicação dos questionários e da entrevista semiestruturada busquei realizar uma **análise de documentos**. Alguns documentos oficiais da escola foram solicitados para análise, a fim de termos acesso a dados relevantes que pudessem iluminar o caminho percorrido pela turma sujeito do estudo, como por exemplo, o currículo adotado, registros de matrículas, atas de reunião da associação mantenedora – AEFARA, planos de estudos etc.. Contudo, tive acesso apenas à ata da Associação mantenedora; às fichas individuais dos alunos, que embora estivessem danificados pelo tempo, forneceram dados relevantes como a quantidade de irmãos dos estudantes, tipo de propriedade

familiar, o grau de escolaridade dos pais; aos quadros de notas nos quais se pode perceber qual a matriz curricular adotada e o tempo que cada aluno passou na escola. O “currículo” da escola, propriamente dito encontrado, não era da época, mas de 1992, criado no período em questão para dar entrada no registro da escola.

A busca por documentos antigos, foi realizada visando obter maior base empírica na alocação dos dados e melhor entendimento do que foi aquele período, tendo em vista que “o acesso a documentos escritos [...] em muito contribui para um conhecimento mais aprofundado da realidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 90).

Para analisar os dados, utilizamos a técnica da triangulação, a qual nos permite dar maior credibilidade aos dados coletados e à análise feita, através da busca de diferentes maneiras para investigar uma mesma questão. Tal técnica,

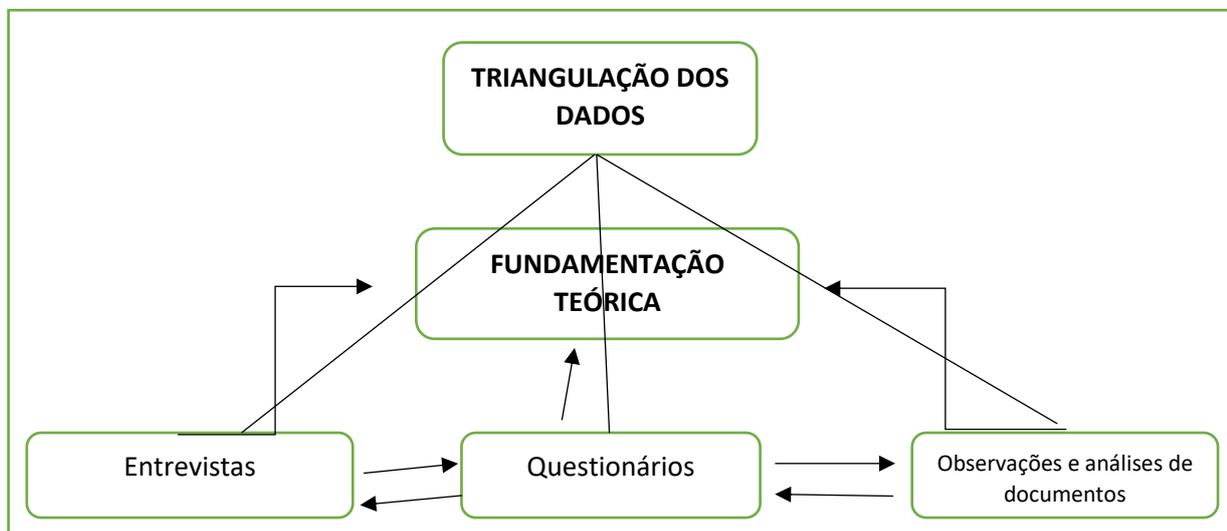
[...] tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (TRIVIÑOS, 1987, p. 138)

Dentro da técnica da triangulação de dados o interesse do pesquisador deve estar dirigido em três ângulos de análise, assim ordenados, prioritariamente: primeiramente os processos e produtos do sujeito, que são elaborados pelo pesquisador através das entrevistas e questionários onde estarão implícitas as ações, formas verbais e comportamentos do pesquisado. Em segundo lugar, vêm os elementos produzidos pelo meio do sujeito e que tem incumbência em seu desempenho na comunidade. Em nosso caso específico, quando analiso os documentos da escola e demais documentos produzidos no período pesquisado e que influenciaram a formação do sujeito, estamos enfocando o segundo ângulo.

Por fim, se analisa os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social no qual está inserido o sujeito, ou seja, o modo de produção em que estiveram e estão inseridos estes sujeitos e a sua posição frente às forças e relações sociais em que são submetidos nos meios de produção e às classes sociais. Se o egresso ficou ou saiu do campo, não foi uma escolha simples e orgânica, toda uma realidade macro que o circunda tem influenciado em suas decisões. A técnica da triangulação, dentro da perspectiva de uma metodologia interativa, possibilita, com mais liberdade, uma análise dos dados mais livremente e coletados também com

maior liberdade e capacidade criadora (Cf.: OLIVEIRA 2007, p 138/9). Eis o esquema sugerido:

**Figura 1:** Método de Triangulação dos dados



Fonte: Oliveira (2007), p. 157.

Para fazer a análise, seguindo o percurso sugerido da autora, tomamos como referencial teórico estudos construídos sobre as EFAs, a Pedagogia da Alternância, Juventude Rural (egressos), disponibilizados na área educacional no depósito da CAPES, bem como sobre a própria EFARA e a sua práxis na Educação do Campo, operacionalizando, assim, a triangulação dos dados e a análise dos dados a partir das categorias, teóricas e empíricas.

Assim sendo, o método de análise adotado e que melhor combinou com a nossa proposta de trabalho foi o da hermenêutica-dialética. Hermenêutica aqui entendida como “a arte de interpretação de toda forma de expressão humana, dos sinais, símbolos religiosos e mitos.” (LAROUSSE, 1995 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 122). Em outras palavras,

A compreensão do fenômeno estudado; a síntese de um retrato do fenômeno que represente suas relações e ligações; a teorização sobre como e porque aparecem daquela forma; a recontextualização, ou colocação de um novo conhecimento sobre os fenômenos de volta ao contexto de como outros discorrem o tema. (Cf.: MORSE, 1994 *apud* THORNE, 2000, p. 68-70 – *tradução nossa*)

Para fazer a análise, seguindo o percurso sugerido da autora, tomamos como referencial teórico tudo que foi estudado e construído sobre as EFAs e a Pedagogia da Alternância, Juventude Rural (egressos) e sobre a própria EFARA e a sua práxis na

Educação do Campo, operacionalizando, assim, a triangulação dos dados e a análise dos dados a partir das categorias, teóricas e empíricas.

Desse modo, realizou-se, neste trabalho, a análise de dados com base nos moldes da hermenêutica-dialética.

## **2. AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: as luzes se acendem**

A Educação do Campo, enquanto política que se propõe integradora e inclusiva, é um debate recente na sociedade brasileira. Foi a partir dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que começou a se delinear tais discussões. No entanto, muito antes do MST, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), chegaram ao Brasil na década de 1960, vindas da experiência francesa e motivadas especialmente pela preocupação, com a educação dos jovens rurais, deixados à revelia pelo “Estado” brasileiro. O que tais escolas tinham de especial e que chamaram e chamam atenção de estudiosos até os dias atuais? Além da atual preocupação, destaca-se a sua pedagogia diferenciada: a Pedagogia da Alternância (PA).

A Pedagogia da Alternância surge no Campo, e vem se disseminando em diversos espaços e contextos, não somente no Brasil, mas em vários países do mundo, a partir de um modelo de escola diferenciada.

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a ideia 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. (NOSELLA, 2013, p. 45)

Hoje a Pedagogia da Alternância se faz presente em diferentes instituições de ensino, das diferentes redes educacionais: privada, pública e filantrópica. Entretanto, busquemos conhecer como se dá essa modalidade de pedagogia dentro da Rede das Escolas da Famílias Agrícolas – EFAs.

[...] “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. [...]. (SAVIANI, 2012 apud NOSELLA, 2013, p. 29)

E ainda:

Essa pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência emergem os novos conhecimentos que serão retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da alternância o aluno analisa sua realidade por meio das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir das observações constantes que faz no meio sócio profissional, no meio familiar. (JESUS, 2011, p. 68)

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), de acordo à realidade, visando atender às necessidades das famílias, comunidades e dos próprios jovens alternantes, podem propor a periodicidade de alternância, podendo ser uma semana na escola e duas semanas em casa; duas semanas na escola e duas semanas com a família; um mês na escola e dois meses na comunidade; dentre outras possibilidades.

Daí, diante das necessidades, surge, também na área das políticas públicas<sup>21</sup>, dentre algumas conquistas, o reconhecimento da Pedagogia da Alternância. A legislação vem, conforme as lutas e conquistas dos sujeitos do campo, consolidar e garantir uma estabilidade para que a Pedagogia da Alternância tenha espaço na educação como um princípio educativo, formador e transformador na vida dos educandos alternantes.

A proposta pedagógica da alternância adota algumas ferramentas que buscam facilitar a aprendizagem dos estudantes, seja no que concerne à teoria, nos princípios políticos e humanitários, e nas abordagens das práticas.

Existem algumas ferramentas pedagógicas que são específicas da PA. São através delas que se constroem as relações entre os alunos e a família, também relação destes estudantes com os monitores, mestres de estágios, indivíduos da comunidade e demais pessoas presentes em seu meio de formação e também entre os próprios estudantes.

Tais princípios e valores, como por exemplo, a amizade, a união, a responsabilidade, a cooperação, o espírito de liderança, a ajuda mútua, a compreensão, o respeito, a melhor convivência, a solidariedade, a empatia, a confiança, dentre outros, apesar de não estarem diretamente relacionados com a matriz curricular das EFAs, são pressupostos de sua prática pedagógica.

O Plano de Estudo – PE –, Caderno da Realidade – CR –, Viagens e visitas de estudo, estágio, serões, visita às famílias, avaliações das sessões, são algumas ferramentas pedagógicas que caracterizam o princípio pedagógico da PA, além de atividades

---

<sup>21</sup>Surge por meio do parecer n. 01/2006 dado pela CEB do CNE do MEC. Homologado pelo Ministro de Estado da Educação, Fernando Haddad, conforme o processo n. 23001.000187/2005-50, publicado no Diário da União, dia 14 de março de 2006. (CEFFAs, 2010, p. 03).

desenvolvidas em parceria entre escola, família e comunidade para que os alunos permaneçam engajados, seja quando estejam na escola, ou nas vivências em família/comunidade.

Tais atividades e ferramentas pedagógicas são preparadas/elaboradas pelos monitores e alunos, atendendo às necessidades e interesses de aprendizagem dos mesmos. São pensadas, refletidas conforme as discussões e estudos feitos durante a sessão e, no final (da sessão), são elaboradas/programadas para serem desenvolvidas junto à família e comunidade. De aí em diante os jovens alternantes estarão confrontando suas aprendizagens no período de alternância, em tempo escola/comunidade.

Depois de levarem o conhecimento e aperfeiçoarem os princípios e valores na comunidade, devem trazer para a sessão seguinte, respostas, dúvidas e outros problemas surgidos para serem refletidos nos dias em que estiverem na escola. Esse momento de socialização é o que se chama de colocação em comum, apresentando tudo o que realizaram na comunidade em aspectos religiosos, lúdico-afetivo, técnico e sócio-político.

Para acompanhar todas as atividades propostas pela Pedagogia da Alternância, na escola, é necessária uma equipe que exceda a gestão e corpo docente: os monitores. Os monitores são normalmente ex-alunos, professores, ou pessoas envolvidas com os grupos mais próximos da escola, que fazem cursos de formação continuada e capacitação para acompanhar os alunos em suas atividades, tanto na escola, quanto no período em que estão com a família. Eles são responsáveis pelos jovens alternantes, tanto na sua formação profissional, como nas dimensões pessoal e social, auxiliam nos problemas de saúde e outros aspectos que venham precisar de sua intervenção.

São muitos os desafios para a efetivação dos preceitos e pressupostos pedagógicos e políticos da PA nos cotidianos das EFAs. Problemas no que concerne sua sustentabilidade financeira, sua gestão democrática, a formação de seus monitores e professores. Mas a proposta como pensada e construída por camponeses e reeditada no Brasil do século XX, merece atenção especial para a contribuição que se traz aos contextos comunitários rurais.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Sobre os desafios da alternância nas escolas comunitárias do campo ver: CAVALCANTE, Ludmila O. Holanda. Políticas e culturas em torno da escola comunitária: desafios de sustentabilidade para projetos de alternância no campo. In: SILVA, Antônia A., LARANJEIRA, Denise H. P., CAVALCANTE, Ludmila O. H. (Orgs.). **Educação e pluralidade sociocultural: instituições, sujeitos e políticas públicas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011 (p. 91-114).

## 2.1. A Pedagogia da Alternância em seus primórdios: luzes ao longe

Jean C. Gimonet, na introdução do seu artigo “A alternância na formação ‘Método pedagógico ou novo sistema educativo?’ A experiência das Casas Familiares Rurais”, pergunta: A Alternância é um “simples método ou procedimento para disfarçar as crescentes dificuldades do sistema educativo e as dificuldades de inserção profissional e social, ou emergência de um novo sistema educativo para sair da escola do século vinte?” (GIMONET, 1998, sp). Esse questionamento nos faz pensar em tudo que já ouvimos sobre alternância.

O que é alternar? Quais conceitos de alternância conhecemos e qual deles se pode aplicar à Pedagogia da Alternância, a qual desejo discutir neste texto?

Considerando a etimologia da palavra, alternância origina-se do latim *alternare*, compreendendo o outro. Corresponde, em âmbito geral, a um movimento de mudança/permanência intercaladamente, com ordem de sucessão regular, nas dimensões de tempo ou de espaço. (LAROUSSE DO BRASIL, 2004)<sup>23</sup>

A alternância, em sua conceituação, pode indicar lacunas (descontinuidades) ou complementaridade (continuidades), como expressado literalmente nos dicionários da Língua Portuguesa: “repetição de dois ou mais motivos ou objetos diferentes, sempre obedecendo à mesma ordem”. Nesse ato de repetir, se pode ter uma lacuna entre dois momentos ou, nessa repetição de sucessões, ter algo que, numa mesma ordem, se complementam. As ciências estão repletas de exemplos de alternâncias: a estratificação dos solos em camadas na geologia; a disposição em colunas de uma obra de engenharia insinuando algum motivo arquitetônico; as pulsações sucessivas do coração classificadas em fracas e fortes em oposição ao batimento regular, na medicina; as alternâncias vocálicas bastante comuns na linguística que consiste numa troca de fonemas ou de acentos, sobretudo nas formas vindas do grego. Assim, depende da disciplina em questão se poder ou não falar em alternância. (BURGEON, 1979, In: SILVA, 2012, p. 17/8)

É do século XIV a inserção do vocábulo alternância na França, porém, somente em 1973 ele foi introduzido no âmbito educacional escolar oficial no Colóquio de Rennes, apesar de já ser utilizado e vivido pelas *MaisonsFamilialesRurales* – Casas Familiares Rurais (CFRs) desde a década de 1940 (SILVA, 2012, p. 18). É importante reforçar a expressão “viver” pois fala muito o fato desta palavra que por força de lei se inscreve no

---

<sup>23</sup> Ver também as reflexões sobre o tema de: SILVA, Lourdes Helena da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa, Minas Gerais: EFV, 2003.

código escrito das normas educacionais francesas, quatro décadas antes já era praticada e orientada nas escolas rurais daquele país, conforme nos informa Gimonet:

Atualmente, a alternância pedagógica tem direito de citação. Ela não é, todavia, uma novidade na medida em que ela foi praticada desde muito tempo e em diversos lugares sem que tenha sido designada como tal. Na França, mesmo se o conceito estivesse presente, sua prática efetiva e o termo mesmo utilizado desde o início dos anos 1940 pelas MFREO [Maisons Familiaes Rurales], foi necessário, para que ele tivesse o direito de reconhecimento, um longo e laborioso caminho marcado por numerosas experiências, movimentos, informações, colóquios, escritos e textos legislativos. (GIMONET, 1984 *apud* SILVA, 2012, p. 18)

Quando o autor coloca o “laborioso caminho”, não é exagero. De fato, muito trabalho custou o reconhecimento de tal inscrição na França. É a autora Lourdes Helena da Silva que nos resume esta história (SILVA, 2012, p. 18-23): Girod de l’Ain, em 1982, em sua obra “*Le Furet de L’Alternance – Petit histoire sociolinguistique d’une idée qui court beaucoup*”, analisa as mutações do conceito de alternância de maneira a precisar a evolução e as transformações deste conceito na sociedade francesa. São duas histórias sociolinguísticas que o autor aponta: uma francesa ligada ao rural e às experiências das MFRs, e outra, ligada à tecnocracia sueca, protagonizada pelo ministro de Educação daquele país. Seguindo a história, o Colóquio de Amiens, em março de 1968, foi um marco na história da alternância da educação francesa. No ano de 1969, Olof Palme, Ministro da Educação da Suécia, à época, suscita a questão da alternância na VI Conferência de Ministros Europeus de Educação realizada na França, declarando a sua ideia de uma alternância entre tempo de estudo e tempo de atividade profissional, devido às dificuldades dos adultos em conciliar as duas coisas ao mesmo tempo, associando assim o termo alternância ao conceito de ruptura e descontinuidade, ambas criando lacunas no processo de escolaridade dos sujeitos.

Mas, foi só após o Colóquio de Rennes, em 1973, por iniciativa da *Association d’Étude pour l’Expansion de la Recherche Scientifique* (AEERS), com o tema “*Formation Supérieur em Alternance*”, que as flores começaram a nascer para a Pedagogia da Alternância francesa. Tal evento “permitiu, à luz das comunicações e análises das experiências nacionais e estrangeiras, uma primeira delimitação dos objetivos, características e modalidades de alternância”. (GIMONET, 1984 *apud* SILVA, 2012, p. 21)

A partir daí, ainda segundo a autora, a alternância passou a conquistar as várias instâncias da educação formal francesa, sendo coroada com uma lei de 12 de junho de 1980, a qual preconizava as formações profissionais alternadas. Isto deixa claro o que estava posto como pano de fundo para a regulamentação da prática da alternância escolar:

Encontrava-se em jogo, naquele contexto socioeducacional, além das questões políticas e econômicas, a busca de uma articulação mais eficaz entre as práticas sociais de toda natureza, ou seja, profissionais, culturais, familiares, associativas e, nesta direção, a alternância era considerada uma articulação possível. (SILVA, 2012, p. 22)

Assim, quando na França, nos anos 1980, estava a todo vapor a Pedagogia da Alternância, aqui no Brasil também seguia o mesmo ritmo e empolgação. Atualmente, no marco legal brasileiro,

Entende-se como adoção da proposta da pedagogia de Formação por Alternância quando a instituição adota um projeto político pedagógico que contempla os princípios da alternância formativa, que possibilite a formação integral do educando, alternando períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio (tempo comunidade), com períodos na escola (tempo escola), estando esses tempos integrados por instrumentos pedagógicos específicos e pela associação de forma harmoniosa entre família e comunidade. (BRASIL, 2015[Portaria MEC, n. 1071, 20/11/15; Art. 2º, §4]).

Atualmente, o termo alternância vem sendo utilizado constantemente nas discussões de diversas áreas. Contudo, no campo pedagógico, estudiosos têm apontado algumas confusões em relação à concepção do termo e quanto à prática do que seria, segundo alguns autores, a “real” Pedagogia da Alternância.

Como sempre esteve e sempre se adequa melhor aos espaços destinados à formação profissional, “basta apenas que uma formação escolar tenha qualquer relação com um terreno profissional para que ela seja qualificada de alternada” (SILVA, 2012, p. 23), o que pode ser um equívoco.

Devido à sua característica proteiforme, alguns autores tentaram classificar e tipologizar a PA, seguindo, na percepção de Silva (2012), principalmente dois critérios: a disjunção e a divisão entre os dois períodos da alternância ou o seu contrário, a articulação e a unidade da formação entre os dois momentos.

Girod de l'Ain (1974), por ocasião do Colóquio de Rennes, classifica a PA em dois modelos: como sendo *externa e interna*. Tratando-se de alternância externa, seu objetivo é:

[...] ampliar no meio estudantil a proporção de adultos ou de jovens que já tenham experiência de trabalho, seja oferecendo aos trabalhadores possibilidades de estudos através de cursos noturnos ou ensino por correspondência, seja estimulando ou até mesmo exigindo o trabalho como condição de ingresso no ensino superior. (GIROD de l'Ain, 1974 *apud* SILVA, 2012, p. 24)

Já a alternância interna, “[...] consiste na realização de atividades profissionais ao longo do período de estudos e não mais o trabalho como pré-requisito para a formação.” (GIROD de l'Ain, 1974 *apud* SILVA, 2012, p. 24/5). Esse segundo modelo, seria o caso da alternância adotada pela maioria das EFAs, não tendo como pré-requisito o trabalho, para depois continuar os estudos consequentes de uma referida área.

Baseado nas experiências e levando em consideração a especificidade da alternância das *Maisons Familiales Rurales*<sup>24</sup> na França, surgem outros estudiosos com o enfoque na Pedagogia da Alternância tentando organizar melhor a alternância interna, pois seria uma forma de valorizar tais experiências, e assim subdividiram como *falsa alternância, alternância aproximativa e alternância real*. É o caso de Malglaive (1979).

Assim, segundo ele, a falsa alternância não faz a real ligação entre a teoria e a prática, deixando assim uma lacuna na formação do jovem; a alternância aproximativa consiste em envolver o jovem com instrumentos que viabilizem resultados positivos e eficazes na formação, organizando melhor a teoria e a prática (SILVA, 2012, p. 25); por fim, a real:

A alternância real é aquela que visa a uma formação teórica e prática global possibilitando ao aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida. (GIMONET, 1982 *apud* SILVA, 2012, p. 26)

Mas a discussão não ficou por aí. Fazendo uma análise espaço-temporal das práticas de formação em alternância, Bourgeon (1979), apresenta uma outra tipologia correspondente à que Malglaive havia apresentado. Em sua classificação Bourgeon qualifica de *alternância justapositiva, alternância associativa e alternância copulativa*.

---

<sup>24</sup>*MaisonsFamilialesRurales*, que significa: “Casa da Família Agrícola Rural”, foi fundada na França em 21 de novembro de 1935, pelo Padre Granereau.

A primeira é a sucessão em tempos diferenciados, de atividades diferenciadas, em locais diferenciados. É, o que Malglaiive chamava de falsa alternância. A segunda consiste em articular, legalmente, a formação geral e a formação profissional. Corresponde tal classificação à alternância aproximativa malglaviana. A terceira é a copulativa, a efetiva vinculação dos meios de vida socioprofissional e escolar, em um mesmo tempo formativo. Há, portanto, uma complementação e enriquecimento mútuos entre os conteúdos dos dois momentos. A isso, Malglaiive chamou de alternância real. (Cf.: SILVA, 2012, p. 25-27)

No contexto das EFAs brasileiras, considera-se a Pedagogia da Alternância não apenas como uma metodologia adotada para desenvolver as atividades de uma unidade educativa, mas sim, como um princípio educativo, capaz de propor ao jovem, formações distintas.

Tal alternância propõe aos estudantes didáticas, saberes, experiências, cujo objetivo pedagógico se aproxima da realidade de vida e contextualiza a aprendizagem em sua formação de base comum nas diversas áreas, seja técnica, social, política ou religiosa. Assim, a Pedagogia da Alternância considera o sujeito em formação como capaz de refletir a partir de uma dinâmica específica e facilitadora, conciliando também teoria e prática. É isso que se vem buscando ao longo dos anos nas Escolas Famílias Agrícolas e em outras instituições que aderem a Pedagogia da Alternância.

## **2.2. Os componentes da PA: luzes que saem do abdômen**

Jean-Claude Gimonet, em sua obra “*A Alternância em formação ‘Método pedagógico ou novo sistema educativo?’ A experiência das Casas Familiares Rurais*” (GIMONET, 1998, p. 51-66), apresenta sete componentes da Pedagogia da Alternância que atuam nas experiências das CFRs de maneira integrada e que caracterizaria, de igual modo, também aqui no Brasil, as experiências das EFAs. Trata-se dos seguintes elementos: O alternante, o projeto educativo, o lugar da experiência, os co-formadores, o dispositivo pedagógico, as condições psico-afetivas, os formadores.

No que diz respeito aos *sujeitos alternantes* evidencia-se cada um fazendo o seu caminho, percebendo-se sujeito junto com outros no seu processo formativo. Ele – o alternante – não é simplesmente um aluno na escola, mas um ator sócio-profissional que entra em formação permanente dentro e fora do ambiente escolar, percebendo como educativo os diversos ambientes por onde circunda. Dessa forma, percebe-se a PA centrada na pessoa em cooperação umas com as outras, valorizando as experiências

individuais e coletivas, viabilizando aprendizagens diversas e constantes de maneira autônoma. (GIMONET, 1998, p. 2-3)<sup>25</sup>

Em segundo lugar está o *projeto educativo* da PA como um dos seus componentes sempre pensado a partir de um duplo ponto de vista: o da instituição organizadora e dos alternantes que o vivenciarão. Aí se define as finalidades do processo formativo. De um modo geral está centrada na formação profissional e na preparação para os estudos superiores. No Brasil, poderia dizer-se que se persegue a via da formação geral igualando tais estudantes aos de outros sistemas convencionais de ensino, a fim de prestarem exames para seguir adiante, tanto na vida acadêmica como profissional. Este plano de formação deve ser sempre pensado, dentro de um CEFFA, pela associação responsável pela instituição, pois ali está a representação dos diversos segmentos que o compõe: familiares, comunidade e instituição escolar. Tal projeto dá sentido à caminhada do alternante e lhe garante uma formação integral mesmo com escolaridade parcial. Este é um ponto forte e não pode ser considerado secundário. É aí também que reside, ao meu ver, o maior desafio desta pedagogia. (GIMONET, 1998, p. 3-4)

Junto ao e no mesmo patamar dos sujeitos alternantes está a *experiência sócio-profissional*. Essa entra como suporte do aprendizado na formação por alternância. Depende, é certo, de fatores como o sentido que lhe é atribuído, tanto pelo alternante como pela instituição e a natureza da experiência. Precisa ser uma ação experiencial que o leve à autonomia e à construção de saberes concretos, seja no espaço escolar como no não escolar. Tudo isso dentro das dimensões temporais, espaciais e vivenciais. (GIMONET, 1998, p. 4)

Assim, tendo a educação do sujeito alternante como centro, a PA compreende que a tarefa educativa é trabalho de todos, mas cada um cumprindo seu papel, especificamente em seus espaços e de modo integrado.

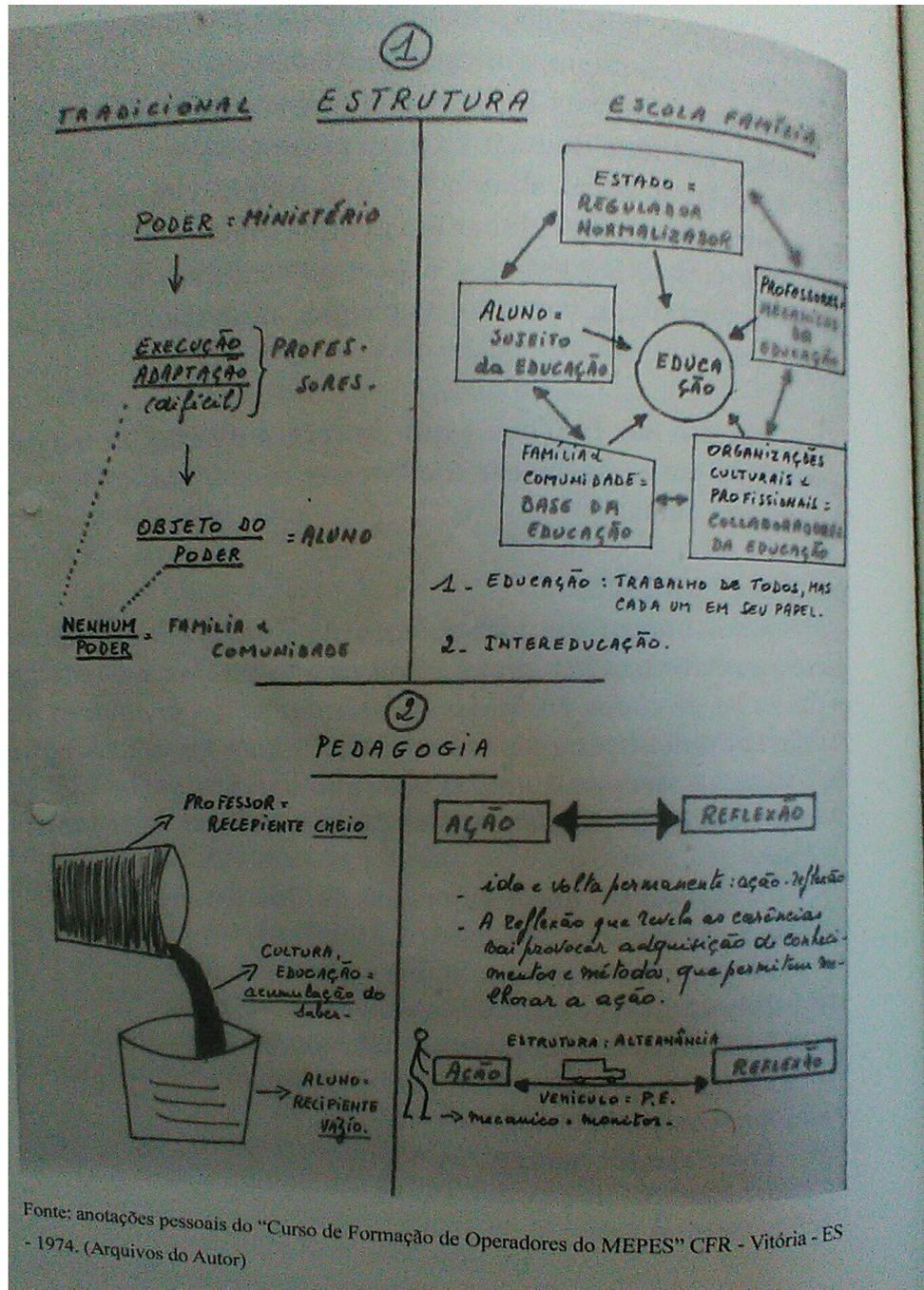
Em anotações pessoais do “Curso de Formação de Operadores do MEPES” CFR – Vitória –ES- 1974, publicadas por Thierry De Burghgrave, ele utiliza-se de um termo interessante que é “intereducação”. Ou seja, interagindo com o centro do processo educativo está o Estado como regulador e normalizador do processo; “o aluno” sujeito da educação; os professores que ele chama de mecânicos da educação, para significar peças importantes de tal engrenagem; a família e a comunidade no mesmo patamar como base

---

<sup>25</sup> Numeração de páginas referentes ao PDF traduzido na página web.

de tal educação e as organizações culturais e profissionais como colaboradores. (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 146)

**Imagem 5:** Anotações pessoais de Thierry de Burghgrave sobre a estrutura e a Pedagogia do MEPES em 1974.



Fonte: DE BURGHGRAVE, 2011, p. 146.

Desse modo, a PA é o motor que leva da ação à reflexão, com a colaboração de vários atores permitindo ao educando alternante colocar em prática suas reflexões, bem

como refletir sobre suas ações. Tudo isso dentro de um tempo e um espaço escolar e não escolar.

O quarto componente destacado por Gimonet da formação por alternância é a rede dos parceiros *co-formadores*. O que está em voga aqui é a partilha do poder educativo. Quem é o responsável pela educação dos alternantes de modo complementar ao papel da instituição escolar, cada um em seu lugar estatutário exercendo seus poderes de maneira autônoma e particular?

Estes co-formadores podem ser a família do alternante, a instituição onde irá atuar como estagiário ou modalidades outras, a própria escola com suas palavras, finalidades e ambientes próprios ao seu desenvolvimento. Nestes espaços, que também são campos culturais são criados constantemente confrontos, “o alternante vive um permanente paradoxo de rupturas e de relações” (GIMONET, 1984 *apud* GIMONET, 1998, p. 5). A cultura do espaço comunitário originário do educando nem sempre coaduna com o seu familiar que quase sempre diverge ou não diz muito ao ambiente escolar aonde o sujeito alternante irá se “formar”. E neste último, ainda é possível uma diversidade de culturas particulares, de pensamentos e estilos de vida muito distintos entre si. Por isso Gimonet afirmar:

Em se tratando de um adolescente, de um adulto, pouco importa a idade, a alternância é uma pedagogia de adulto porque um alternante não é um aluno na escola, mas um ator sócio-profissional que entra em formação permanente. [...] A idade dos alternantes e conseqüentemente sua experiência e maturidade fisiológica, psicológica, social, profissional, cultural, etc. dão, é claro, ao sistema um colorido particular sem modificar, portanto, os invariantes, porque existe sempre em cada um a singularidade dos processos e as mesmas necessidades de ação, de reconhecimento, de segurança e de progresso, isto é, de êxito. (GIMONET, 1998, p. 2-3)

Em outra passagem de um outro documento o mesmo autor afirma:

A alternância pode ser considerada como uma modalidade de formação, de educação, uma pedagogia para a adolescência porque ela oferece respostas às necessidades essenciais desta idade, porque oferece condições para essa passagem. A saber: conquistar uma posição, agir, vencer, tornar-se uma pessoa. (GIMONET, SD, *apud* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, 2002, p.120)

Neste processo alguns desafios são postos de primeira mão. A relação de colaboração permanente entre estes atores colaboradores nem sempre é possível ou satisfatória. Nem sempre se dá conta de todos os instrumentos necessários à ideal condução e aplicação de uma PA adequada a todas as realidades. Porém, não se pode esquecer, nem tampouco negligenciar que é a alternância e a associação mantenedora que possibilitam a inserção dos familiares neste processo educativo dos jovens alternantes.

Conforme Chartier,

É a alternância que permitiu desenvolver um método pedagógico, tornando assim possível o engajamento dos pais e dos mestres de estágio na formação dos jovens; mas é porque existe uma associação, na qual eles podem se engajar inteiramente, que eles podem participar efetivamente da gestão da Maison Familiale e interagir com os outros sobre a educação de seus filhos. (CHARTIER, 1986 apud SILVA, 2012, p. 38)

Então, sendo assim, sem a associação, a PA não se desenvolve e nem se faz possível a atuação desta rede dos parceiros co-formadores destacada por Gimonet. Em suma,

As CFRs se baseiam numa associação com base familiar. Na origem de um CEFFA nasce da iniciativa de famílias que se agrupam em associação para criar e gerir uma “escola” da qual assumem todas as responsabilidades no plano legal, financeiro e moral. A Associação desse jeito não é uma estrutura jurídica e de gestão. Ela é um fundamento de cada estabelecimento, um meio dado às famílias e responsáveis de um ambiente para exercer suas responsabilidades: ela é um espaço de expressão e de poder. (GIMONET, 1998, p. 6 – *nota de rodapé*)

Mas como organizar e articular os conteúdos a serem trabalhados, articular um método que seja adequado e eleger os instrumentos necessários à aplicação de tal método, a fim de trabalhar aqueles conteúdos? Na tentativa de responder a essa pergunta, Gimonet apresenta o quinto componente de interação da formação em alternância: *o dispositivo pedagógico*.

A otimização da aprendizagem nos espaços educativos necessita de “instrumentos pedagógicos” que deem conta de possibilitar uma flexibilidade entre o terreno, a escola e o retorno ao terreno, numa interação constante e permanente, gerando reflexão, e com isso, conhecimento que o faz crescer, privilegiando a ação do aprendiz e a aprendizagem por produção de saberes mais do que por consumo (GIMONET, 1998, p. 6). Isso através

de cinco fases descritas pelo autor: “ver, coletar dados, ler a realidade; expressar, formalizar os dados; questionar, problematizar, buscar respostas e submeter à prova da realidade, experimentar” (GIMONET, 1998, p. 6). É interessante observar que este modelo se aproxima de outros modelos e métodos de aprendizagens enunciados em outros lugares e por outros teóricos. Por exemplo o método Ver, Julgar e Agir, criado pelo cardeal católico belga Joseph Cardijn, fundador da Juventude Operária Cristã – JOC, e reconhecido formalmente pelo Papa João XXIII, como parte do ensino e prática sociais católicos, em sua encíclica *Mater et Magistra*, publicada em 15 de maio de 1961 (JOÃO XXIII, 1961, n. 235). A prática da educação popular no Brasil se utilizou e utiliza ainda deste método. Nas décadas de 50 e 60, na França, este método foi utilizado pelo movimento de Educação Popular conhecido como Juventude Agrária Católica (JAC), ambos chegando posteriormente ao Brasil.

Métodos semelhantes foram aplicados à educação por vários estudiosos da área. Por exemplo, Jean Piaget, um dos mais importantes pensadores do século XX, também utiliza um método análogo, o qual consiste em: conseguir, compreender, conseguir. É o seu método clínico experimental desenvolvido como referência para o conhecimento infantil na avaliação psicopedagógica, também chamado de psicogenética (PIAGET, 1974). Também conhecido como assimilação, acomodação, adaptação. Essa adaptação nada mais é que uma nova assimilação do objeto de conhecimento pelo sujeito.

Outro método interessante que pode ser observado também é o de J. Dewey, o qual distingue cinco etapas neste processo: reconhecimento do problema; definição e classificação do problema; formulação de hipóteses; escolha do plano de ação; testagem das hipóteses. Em outras palavras, tudo começa com a experiência, tomada de consciência de um problema e esclarecimento. A partir daí se formula hipóteses, buscam-se soluções e coloca-se em prática.<sup>26</sup>

Na mesma linha, Ovide Decroly também segue o modelo: observação, associação, expressão. Para o autor, a observação compreende uma atitude constante no processo educativo. A associação permite que o entendimento daquilo que foi adquirido pela observação seja entendido no tempo e no espaço. E a expressão faz com que a criança

---

<sup>26</sup> Ver a Obra de DEWEY: **Educação e Democracia**, editora Colín, Paris, 1990.

externe e compartilhe o que aprendeu.<sup>27</sup> E, para terminar, D. Kolb com o quarteto: observar, analisar, conceitualizar, experimentar.<sup>28</sup>

Todos esses métodos, no Brasil, encontram ressonância e sintetizam-se na prática da educação popular com o método de Paulo Freire, “[...] fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política.” (FIORI, 1967, in: FREIRE, 2012, p. 26 - prefácio).

Mas tal método e compreensão teórica do aprendizado só se põem em prática mediante a utilização de “instrumentos” eficientes e eficazes que possibilitam e “contribuem para a articulação entre comunidade, pedagogia, formação integral e profissionalização.” (JESUS, 2011, p. 80). A PA, sobretudo nos CEFFAS, e, no nosso caso, especificamente, nas EFAs, não se desenvolve sem estes instrumentos ou mediações didático-pedagógicas como aqui passarei a chamar. Farei a utilização do termo seguindo os argumentos da autora Janinha Gerke de Jesus:

Inauguramos este termo *Mediação* em substituição a instrumentos, tendo em vista que a ideia de instrumento nos remete ainda muito a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sócio-históricos. (JESUS, 2011, p. 80)

O quadro a seguir apresenta a síntese, mostrando quais são e o que significa cada uma das Mediações didático-pedagógicas utilizadas pela PA.

---

<sup>27</sup> Sobre o tema ler: DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4668.pdf> (acesso em: 09/01/2017)

<sup>28</sup> Sobre isso ver o artigo de REIS, PATON e NOGUEIRA. Estilos de aprendizagem: uma análise dos alunos do curso de ciências contábeis pelo método Kolb. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/Enfoque/article/viewFile/13853/9058> (acesso em: 09/12/2017).

**QUADRO 2:** Atividades e Mediações Didático-pedagógicas da PA

| <b>MEDIAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS</b>           | <b>O QUE É</b>   |
|---|--|
| <b>Plano de Estudo – PE</b>                     | <i>Pesquisa participativa que o jovem aplica em seu meio.</i>  |
| <b>Colocação em Comum</b>                       | <i>Socialização e sistematização da pesquisa do Plano de Estudo.</i>   |
| <b>Caderno da Realidade – CR</b>                | <i>Livro de vida do(a) jovem, local onde registra as suas pesquisas e todas as atividades ligadas ao Plano de Estudo nos ciclos das alternâncias.</i>  |
| <b>Viagens e Visitas de Estudo</b>              | <i>Uma atividade complementar ao tema do Plano de Estudo. Implica em intercambiar experiências concretas.</i>  |
| <b>Colaborações Externas</b>                    | <i>São palestras, testemunhos ou cursos complementares ao tema pesquisado pelo PE. Geralmente, são dados por profissionais, lideranças parceiras que colaboram.</i>  |
| <b>Cadernos Didáticos</b>                       | <i>É uma modalidade de “livro didático” elaborado para dar o aprofundamento ao tema do Plano de Estudo.</i>  |
| <b>Estágios</b>                                 | <i>Vivências práticas em meios produtivos, organizações sociais, serviços, empresas em geral.</i>  |
| <b>Atividades de Retorno</b>                    | <i>Experiências e atividades concretas na família ou comunidade a partir dos Planos de Estudo.</i>   |
| <b>Visitas às famílias e comunidades</b>        | <i>Atividade realizada pelos(as) monitores(as) para conhecer a realidade e acompanhar as famílias em suas atividades produtivas e sociais.</i>   |
| <b>Tutoria</b>                                  | <i>Acompanhamento personalizado para motivar os estudos, incentivar as pesquisas, o engajamento social, a integração e vida de grupo, o projeto de vida profissional.</i>  |
| <b>Serões de Estudo</b>                         | <i>Espaço para debates sobre temas variados e complementares junto com os(as) jovens.</i>  |
| <b>Caderno de Acompanhamento da alternância</b> | <i>Um documento que registra o que é feito na escola e no meio socioprofissional. É um instrumento de comunicação entre escola-família e família-escola.</i>   |
| <b>Projeto profissional – PP</b>                | <i>O(a) jovem vai amadurecendo ao longo dos anos o que pretende desenvolver no campo da produção, da transformação ou serviços, bem como continuação dos estudos. No último ano, ele (ela) sistematiza o projeto a partir de um roteiro definido pelo CEFFA e da orientação dada pela equipe de monitores.</i> |
| <b>Avaliação</b>                                | <i>As avaliações são contínuas e abrangem aspectos do conhecimento, das habilidades, convivência em grupo e posturas. Todos avaliam e são avaliados.</i>   |

(Fonte: Begnami J. B., in: DE BURGHGRAVE, Thierry, 2011, p. 149-150.)

Não entraremos em detalhes sobre cada uma dessas mediações uma vez que estão expostas em muitos trabalhos sobre a PA, no entanto, não se pode esquecer de relembrar de sua importância na caracterização e sustentação de toda EFA ou CFR que se propõe a implantação de uma “real” alternância como sistema de formação.

No entanto, sabe-se que atualmente é difícil se levar todas essas mediações didáticas à frente numa EFA ou CFR. A falta de monitores suficientes, por exemplo, é o calcanhar de Aquiles das escolas, principalmente na função de acompanhar o alternante no seu tempo-comunidade. As visitas às famílias, descritas em quase todos os documentos

como uma das principais mediações da PA está quase extinta. Estudos indicam que a prática tem sido prejudicada. Sendo assim, como manter a relação de vínculo com as famílias? Se não é mais possível tal relação próxima, como continuar sendo uma Escola Família ou um Centro Familiar, sem a presença ativa da família<sup>29</sup>?

Seguindo adiante, Gimonet apresenta o sexto componente que está em interação com a PA: trata-se de um *contexto educativo facilitador*. Para o autor, “o grupo em formação alternada, mais que em outra situação, é para cada um de seus membros um lugar de mútuo ensino e aprendizagens”. (GIMONET, 1998, p. 9). Isso porque na dinâmica de desenvolvimento da PA está a prática do internato. Ali os jovens passam a semana de estudos intensivos na escola, longe de sua família, em meio a um grupo que aos poucos passa a ser mais que uma mera classe e se constitui um grupo de parcerias e irmandades.

No internato também deve incentivar a prática da solidariedade e ajuda mútua. As tarefas diárias como limpeza do espaço de convivência, ajuda na cozinha, etc., traz para os alternantes, tipos de vivências que, quase sempre não tinham em suas casas. Além do mais, a mediação didático-pedagógica de Colocação em Comum, onde os jovens partilham de suas experiências no tempo-comunidade, faz com que eles cresçam na capacidade de ouvir uns aos outros sobre a mediação de um adulto, seja monitor ou outra pessoa competente para a função. Ali, eles expõem os conflitos, dúvidas e aprendizados que trouxeram de suas experiências pessoais e confrontam com a dos colegas que, por sua vez, as expõem de igual forma. Por suposto, ao saírem dali as discussões continuam, ainda que de modo informal, construindo laços de amizade e de confiança que em outros espaços convencionais de educação seria muito mais difícil de construir.

As condições psicoafetivas desenhadas e construídas na experiência dos espaços de ensino por alternância, podem contribuir para o desenvolvimento de sujeitos mais receptivos e mais sensíveis às necessidades alheias e na busca pela construção de uma sociedade baseada em princípios mais humanos e éticos.

Por fim, concluindo o pensamento de Gimonet, o sétimo componente da alternância é a *pessoa do formador*. Segundo o autor, não há lugar para a docência

---

<sup>29</sup> Sobre os desafios de formação de monitores ver: CAVALCANTE, Ludmila. O. H., SANTOS, Elisinae S., SANTOS, Luciana S.S. Rumos da Pedagogia da Alternância e sua formação docente. In: BARZANO, Marco A.L.; ARAUJO, Maria de L. H. S. (Orgs.) *Formação de Professores: retratos de saberes*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011, p. 185-200; sobre os demais desafios da alternância nas EFAs ver da mesma autora junto a outros autores: *Pedagogia da Alternância e Ciências: a pertinência do debate*. CADERNO DE FÍSICA DA UEFS 09 (01 e 02): 17-29, 2011; *Políticas e culturas em torno da escola comunitária: desafios de sustentabilidade para projetos de alternância no campo*, 2011.

tradicional nos ambientes dos CEFFAs. Os “monitores”, como são chamados, por excelência, os educadores da educação por alternância nesses espaços, tem como função primordial privilegiar a educação, a técnica, o ensino e a animação. Logo, os termos mais utilizados são “monitor” ou “formador”. Esses monitores devem receber uma formação pedagógica “por” e “para” Alternância, tendo seções em sua região e ao final, recomenda-se que se tenha algumas seções de âmbito nacional, todas coordenadas pelo Centro Nacional de Pedagógico (CNP) ou pela Equipe Pedagógica Nacional (EPN), com os seguintes objetivos:

Desenvolver as aptidões necessárias para exercer a função de monitor em um Sistema de Alternância. Quer dizer, construção dos Planos de Formação, condução das atividades e Matérias de formação, relações com o meio e com os profissionais, com as parcerias (colaboradores ativos) da formação, atividades educativas com os jovens e com os adultos, acompanhamento individual e de grupos, trabalho em equipe educativo-pedagógico e animação de estruturas associativas. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUID-CALVÓ, 2010, 101)

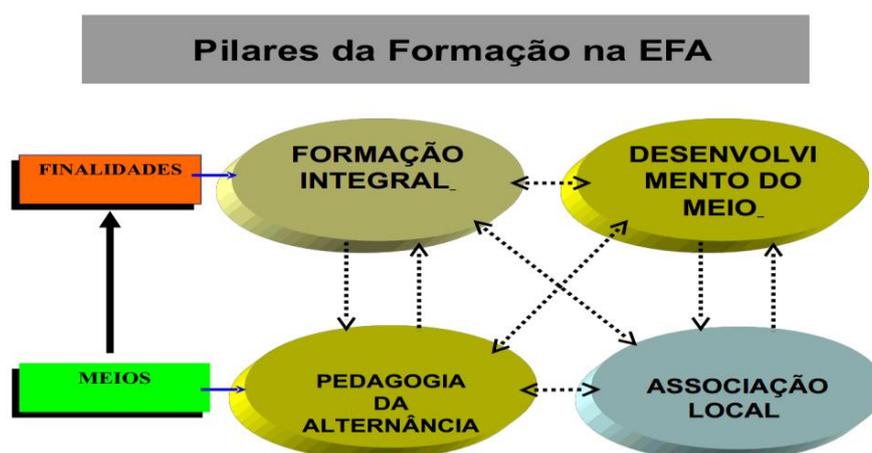
Este monitor-formador exerce múltiplos papéis como a gestão nas relações diárias dentro e fora do ambiente escolar, acompanha os alternantes em seus percursos individuais e coletivos, atua ensinando dentro de seus campos específicos de formação, anima os grupos individualizando as ações. Enfim, espera-se que ele seja de fato um animador na intercessão dos acompanhamentos dos componentes do sistema, junto, obviamente com sua equipe. Daí exigir-se dele quatro pontos muito fortes: “conhecimento dos ambientes socioprofissionais, uma presença no terreno socioprofissional dos alternantes, uma formação pedagógica específica e aperfeiçoamento contínuo.” (GIMONET, 1998, p. 10)

Com base nesses componentes apresentados por Gimonet e aqui desenvolvidos, pode-se perceber que a aplicação da alternância no sistema educativo não pode ser reduzida a uma simples metodologia pedagógica. Ela requer muitos cuidados e nuances que envolvem diversos aspectos do ensinar e aprender. Vai além desse binômio, inclui construir, experienciar, criticar, evolução constante. Daí não poder se falar de uma alternância, mas sim de alternâncias, no plural, a depender do componente que mais se sobressai no modelo que for elegido e dos contextos escolares. Tal dinâmica não acontece de igual forma em todas as EFAs. Algumas nem conseguem colocar em prática todos estes componentes.

Fica claro então que não se pode esquecer é de não reduzir a PA a uma metodologia pedagógica num contexto educacional diferenciado. A rotina do internato, a presença dos monitores, o acompanhamento das sequências didáticas no âmbito familiar e produtivo, a atuação das famílias no processo de formação em alternância, tudo isso são características da PA que nos dão elementos para pensá-la como um princípio pedagógico, onde estão envolvidas uma metodologia específica, uma visão específica de educação desenvolvidas por meio de Mediações Didático-pedagógicas.<sup>30</sup>

Puig (2001) tem descrito os quatro pilares da formação nos CEFFAs tendo a alternância como principal meio de sua realização da forma que segue:

**Figura 2:** Os pilares da formação nos CEFFAs



Fonte: PUIG, 2001

A Pedagogia da Alternância precisa estar para as EFAs, como a água para o rio. O rio só pode ser assim considerado se houver água corrente, da mesma forma, uma EFA só pode ser assim proclamada se possuir como meio de sua realização uma pedagogia, ou seja, uma metodologia pedagógica apropriada: a Alternância. Porém, o que dá sustentabilidade a tal pedagogia são os outros pilares que representam as finalidades dos CEFFAs: a **formação integral** e personalizada que culmina com o projeto de vida do alternante e o **desenvolvimento do meio**, seja social, econômico, humano, político etc.

<sup>30</sup> Ver: SILVA, 2012, p. 173-183.

O pilar (da finalidade) “desenvolvimento do meio” precisaria então ser qualificado quando no cenário do rural brasileiro. No Brasil, a PA passa a ter como justificativa para a construção e legitimação da proposta educacional para/no/do campo, não apenas a inadequação pedagógica e o êxodo rural dos seus jovens (como no caso das Maisons francesas), mas antes, a própria concepção de desenvolvimento, condições de trabalho, serviços, apoio e valorização do campo enquanto ambiente e opção de vida. Nesta perspectiva, o “desenvolvimento do meio” pode ser um patamar comunitário de difícil alcance, mesmo com o apoio da escola. (CAVALCANTE, 2011, p. 107)

Logo, nas EFAs, a PA é também um meio, junto com a associação local, formada pelas famílias, instituições e profissionais diversos, não se reduzindo a uma metodologia.

Entendemos que Pedagogia da Alternância (PA) tem pressupostos básicos, comungados por todos que a conhecem em sua gênese e que buscam manter sua fidedignidade para não perder o foco. Porém, as apropriações realizadas pelas diferentes unidades proporcionam o enriquecimento dessa prática e comprovam o discurso de que ela, a PA, é viva, dinâmica, produzida no bojo a vida dos sujeitos do campo. (JESUS, 2011, p. 80)

Apesar de ser um meio, se faz importante salientar que dentro do contexto de uma EFA, os meios e as finalidades muitas vezes se confundem. Eles estão interligados e integrados de modo que um não se desenvolve sem o outro. Por exemplo, a formação integral dá a tônica identitária da PA, que por sua vez, só consegue ser um meio-princípio se age com a finalidade de formar integralmente o alternante. Assim, é objetivo principal das EFAs, desde o seu começo, a formação do homem do campo, no campo e para o campo, ou seja, formar o homem do campo a partir do seu meio e para o seu desenvolvimento local integrado. É a ideia da educação freiriana que muito alimentou a construção da PA no Brasil e no mundo. Uma formação que dê conta dos mais diversos aspectos da vida humana, os quais necessitam ser integrados no todo, e não apenas compreendidos como gavetas de um armário que se abre e se fecha alternadamente quando se precisa. No projeto das EFAs, à medida que se trabalha os conteúdos necessários à formação intelectual, científica e técnica, para o desenvolvimento profissional, deve-se buscar, de igual modo, o crescimento humano do sujeito, através dos conhecimentos filosóficos, sociológicos, artísticos, éticos, ecológicos e espirituais. Tudo isso por meio de um princípio pedagógico-metodológico que é a Alternância.

Na articulação destes quatro pilares apresentados e que se sabe não consolidados de maneira linear e sem contradições, no Brasil, nas realidades onde se pode perceber a articulação de tais meios às finalidades se dá através da gestão comunitária do processo. Sem a associação mantenedora, que deveria ser composta por familiares e membros das comunidades, a PA não tem como dar certo. Porém, a questão que fica é se as EFAs estão conseguindo, na atualidade, fazer com que a representatividade em tais associações seja de fato das comunidades, dos familiares dos alternantes, de lideranças comunitárias preocupadas com a formação integral dos jovens e de seu local.

A seguir, a figura busca demonstrar um modelo ideal da integralidade da educação do jovem alternante numa EFA:

**Figura 3:** Esquema da Formação integral



**Fonte:** PUIG, 2001.

Para o autor, tudo isso deve ocorrer de modo integrado e em três momentos sucessivos: observação no meio socioprofissional, a reflexão no meio escolar e a experimentação/transformação no meio socioprofissional de novo. Em outras palavras, no primeiro momento é esperado que o alternante faça a pesquisa da realidade onde está inserido e aonde voltará para discutir o aprendido no ambiente escolar. Na escola, ele faz a análise da realidade, comparando, generalizando e sintetizando as observações feitas no seu ambiente de convívio. Ao confrontar o aprendizado teórico escolar com a sua realidade, surgem novas interrogações, com isso, novas fontes de pesquisas. Assim se

prevê a construção da formação integral por alternância nas EFAs: um itinerário processual de aprendizagem.

### **2.3. Tópicos sobre a PA na América Latina e Brasil: luzes sobre os obstáculos**

O Brasil, em relação à experiência com a PA, é o pioneiro na América Latina.

Na América Latina, a primeira experiência das MFRs ocorreu no Brasil, em 1968, sob a influência e tendo como referência direta a Maison Familiale Italiana de Castelfranco - Vêneto. Um ano após a criação da primeira experiência de formação em alternância no Brasil, foram criadas as MFRs na Argentina. Em seguida, as trocas e os intercâmbios de outros países latino-americanos com a França e as Missões, organizadas em colaboração com o Ministério dos Affaires Etrangères, permitiram a implantação das MFRs nos países da América-Central. A primeira implantação ocorreu em 1973, na Nicarágua, seguida pela maioria dos outros países da América-Central. (SILVA, 2012, p. 47)

Ao longo desta quase meia década de existência no continente latino-americano, a PA tem se espalhado e crescido, não somente no Brasil, seu berço tropical, mas por vários outros países da Latino-América e central.

O Brasil, tem a primazia na região, mas o Peru, também, segundo a autora, se destaca frente aos demais países do continente: “Sin embargo, Perú despierta gran interés por la manera precisa de implementación y reconocimiento estatal, postulándose como ejemplo a seguir para otros países, según Puig – Calvó (PUIG, 2012 apud LOZANO, 2012, p. 59)”. Em termos de aplicação da PA, esses dois países têm muita coisa em comum, inclusive a promoção ou apoio inicial. Ambos tiveram, na origem, pessoas comprometidas em movimentos ou instituições locais e a cooperação estrangeira. Destacando –se apenas no seguinte: As EFAs do Brasil contaram com a cooperação belga e italiana e com a forte presença da Igreja Católica; já no Peru, que não tem EFAs e sim CRFA (Centro Rural de Formación por Alternancia), contou com a cooperação belga e espanhola. Contudo, o que se pode observar na maioria dos países da América Latina é a forte presença da Igreja Católica na origem de implementação da PA, e sempre contando com o apoio da Bélgica, por meio de ações sociais da Igreja Católica e do próprio governo,

através de ONGs daquele país. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 119)<sup>31</sup>

Muitos êxitos têm conseguido, mas, por outro lado, também as dificuldades têm levado a fracassos consideráveis em muitos cantos.

A pesquisadora Fanny Rocio Aldana Lozano, da Pontifícia Universidade Católica Xaveriana de Bogotá – Colômbia, lista em seu trabalho de mestrado alguns elementos de êxitos e fracassos na implementação da Pedagogia da Alternância na América Latina, onde a presença desses elementos representa êxitos e a sua ausência representa um sinal de fracasso. Trata-se, em primeiro lugar, do reconhecimento da PA pelo Estado, no que diz respeito ao reconhecimento pelos ministérios da educação dos respectivos países e meios de financiamento pelo estado de tal pedagogia inovadora.

Em segundo lugar, está uma competente equipe de formadores, seja monitores, seja diretores, elemento já pregado por Puig: “comprenda y conozca el sistema, garantizando unos maestros formados con visión de desarrollo local”. (PUIG, 2012 *apud* LOZANO, 2012, 62). Em seguida, está a participação ativa das famílias como núcleo central da comunidade; e o protagonismo dos jovens no desenvolvimento local, em último lugar. (LOZANO, 2012, p. 61-69)

Sua análise, como se pode ver, centrou-se nos alicerces ou pilares principais da PA nos CEFFAs (EFAs e CFRs): o reconhecimento estatal, a participação familiar, o papel dos monitores como formadores diferenciados e não simplesmente professores e o desenvolvimento local protagonizado pelos próprios jovens. Segundo Puig-Calvó e García-Marirrodriga:

A resposta a esses mesmos problemas nos permite afirmar que a alternância é uma alternativa pertinente à educação no século XXI, sempre que, ao menos, sejam assegurados os seguintes aspectos: a gestão global dos CEFFA nas mãos de famílias verdadeiramente comprometidas que se formam adequadamente para cumprir sua missão; o reconhecimento das formações ministradas nos CEFFA e o financiamento público local suficiente por parte das correspondentes administrações; uma cuidadosa seleção e formação de Monitores. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 134)

E isso não é apenas sonho, é realidade. Tais condições existem e coexistem em diversos lugares, ainda que nem sempre as três ao mesmo tempo. A utopia seria, poder,

---

<sup>31</sup> Quadro sobre origens e grupos promotores dos CEFFA de alguns países.

em todos os lugares, onde fazem a prática da PA, poder aglutinar todas essas condições. Contudo, são muitos os aspectos que fazem com que a PA não seja aplicada e ou reconhecida da mesma forma em todos os lugares.

Mas, também, temos visto como existem hoje CEFFA nos cinco continentes, em contextos culturais, sociológicos e socioeconômicos completamente diversos, o que nos permite constatar a capacidade de adaptação do sistema e sua vitalidade ao longo de seus quase 70 anos de história. Podemos afirmar que todos os Centros e Associações CEFFA dos diversos países do mundo têm um denominador comum (características básicas essenciais) e um numerador muito diverso (como diversas são as pessoas, culturas, legislações, nações, experiências de vida, tradições...). (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 133-4)

Assim, é importante notar que a configuração de uma nova sociedade requer também novas estratégias de formação. Quase sempre tais transformações, sejam sociais, culturais etc., e dentro delas, a educacional, sempre parte do Estado, ou seja, de cima para baixo. No caso da PA, por meio de suas configurações (CEFFA: CFRs, EFA, dentre outros), tem perpassado gerações e reformulações diversas nos sistemas de ensino do Brasil e do mundo. Clara está a sua necessária reconfiguração em diversos momentos e em diversas instituições, porém, o mais importante é a manutenção de seus pilares e seus princípios. Por isso se faz necessário pensar sobre a importância e a viabilidade da discussão da Nova Ruralidade<sup>32</sup> no contexto da PA, uma vez que ela se dar em diversos âmbitos: sociedade civil, desenvolvimento rural sustentável, internacional, mas também vai de encontro, em sua essência, ao discurso neoliberal imposto pelo modelo capitalista vigente. Entendendo que tal temática – a nova ruralidade - poderia gerar discussão paralela à temática do trabalho, optou-se, propositalmente, por não a aprofundar, neste espaço.

#### **2.4. A organização dos CEFFAs (EFA e CFR) no Brasil, como vias de apoio ao jovem rural no campo: descobrem-se os vaga-lumes nos ares**

---

<sup>32</sup> Nova Ruralidade é um termo que se estabeleceu no meio acadêmico para se redefinir a nova realidade rural na atualidade. Para tal compreensão se faz necessário compreender as novas configurações espaciais, os sujeitos, as relações econômicas, relações de trabalhos e de serviços prestados, bem como as questões fundiárias.

A rede CEFFA, hoje, no Brasil, é uma referência para a Pedagogia da Alternância e para a Educação do Campo. São muitas siglas que podem confundir a cabeça dos estudiosos do tema, mas que mantêm, em sua identidade, os mesmos princípios. De modo claro e com o intuito de deixar mais claro o que vimos falando, cabe realçar, mais uma vez, o que são os Centros de Familiares de Formação por Alternância – CEFFA:

O CEFFA é uma unidade educativa local, bem como a **Rede informal** criada entre as organizações representativas no âmbito Regional e Nacional: Associações Regionais das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR Sul e ARCAFAR NE/NO e a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB. (BEGNAMI, 2011, p. 28) - [*grifo nosso*]

Até agora falamos de EFA e CFR em vários momentos. Mas, exatamente, qual a diferença entre uma e outra?

Segundo o parecer CNE/CEB, n. 1/2006:

nos CEFFA a duração das atividades de formação varia de três a quatro anos: o método de alternância ocorre por meio de períodos em que os alunos passam na família/comunidade, duas semanas, alternando com outro período de uma semana (CFR) ou duas semanas (EFA) no centro de formação, isto é, na escola. (BRASIL, 2006)

Segundo a UNEFAB, “uma EFA é uma Associação de Famílias, Pessoas e Instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem excluir os adultos”.<sup>33</sup>

Até o ano de 2010, no Brasil, contava com 118 CFR e 145 EFAs<sup>34</sup> (ver figura 4), totalizando, juntas, 44% dos CEFFA do continente americano. Para Marirrodriaga e Calvó,

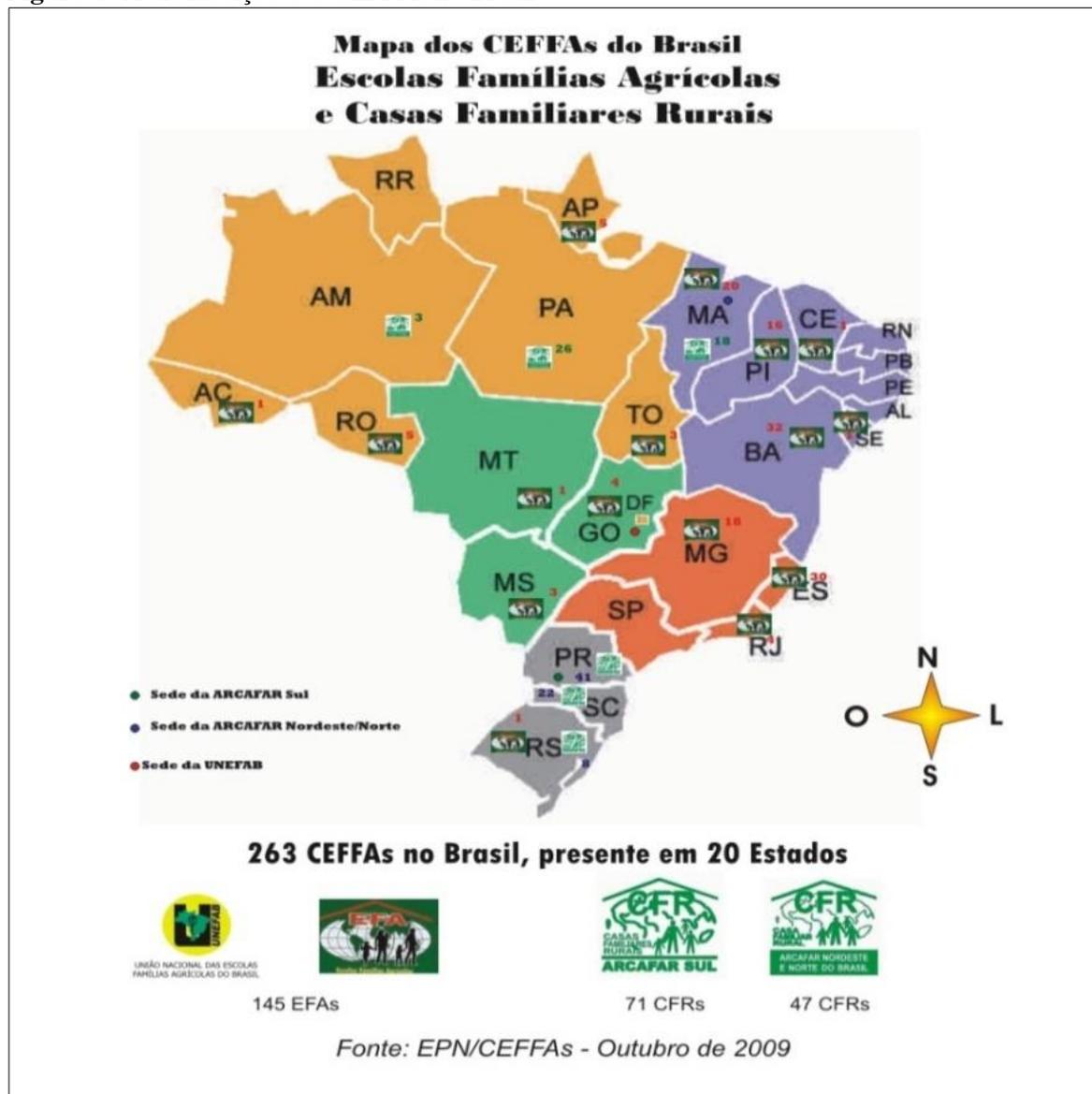
Há quatro países que se destacam por seu número de CEFFA e que têm uma história e desenvolvimento muito rico e diverso: Brasil, Argentina, Guatemala e Peru. Nestes últimos anos [*trata-se de dados de 2010*] destacaríamos três êxitos importantes com respeito à Alternância em três países: a valorização pelas autoridades acadêmicas da Guatemala, que decidiram fazer uma réplica nacional com a criação de mais de 600 NUFED; o rápido crescimento e as positivas avaliações externas do Peru, que

<sup>33</sup> Disponível em: [http://www.undefab.org.br/p/efas\\_3936.html#.WH6PyVUrLIU](http://www.undefab.org.br/p/efas_3936.html#.WH6PyVUrLIU) (acesso em: 17/01/2017).

<sup>34</sup> Dados da UNEFAB de 2009. Disponível em: [http://www.undefab.org.br/p/efas\\_3936.html#.WH7A21UrLIU](http://www.undefab.org.br/p/efas_3936.html#.WH7A21UrLIU). (Acesso em: 17/01/2017).

mostram os CEFFA (ali se chamam CRFA) como a alternativa para a deteriorada qualidade educativa das zonas rurais do país; o reconhecimento por parte do Governo do Brasil. (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 113) - [ grifo meu].

**Figura 4:** A distribuição dos CEFFAs no Brasil



**Fonte secundária:** UNEFAB, 2017.

Em sua pesquisa, em 2012, Lourdes Helena da Silva, constatou o seguinte:

A Escola Família Agrícola e a Casa Familiar Rural eram valorizadas pelos seus atores como instrumentos de auxílio à permanência e resistência dos jovens agricultores na terra e no campo. Esse é um dos aspectos que confere singularidade às experiências de formação em alternância em nossa sociedade. Uma outra originalidade é a dinâmica do processo de escolarização que, realizada na sucessão de períodos do

aluno no meio escolar e no meio familiar, condicionava a configuração de novas práticas educativas, investindo os atores envolvidos na formação de novas responsabilidades e novas funções. (SILVA, 2012, p. 173)

Estruturalmente, no Brasil os CEFFA se organizam nacionalmente na União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), a qual congrega as EFAs. Em relação às CFR se organizam regionalmente em dois polos: Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFAR Sul) e Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Nordeste e Norte do Brasil (ARCAFAR NE/NO). Ligadas à UNEFAB estão as associações regionais.<sup>35</sup> A Bahia, de modo especial possui duas dessas regionais, a AECOFABA, criada em 1979 e a REFAISA, desde 1997. As duas totalizam, juntas, 31 EFAS e 3.298 alunos alternantes, distribuídos nas duas redes, em todo o estado, sendo 18 escolas da AECOFABA, com um total de 2.100 alternantes e 13 da REFAISA, com 1.198 alternantes.<sup>36</sup> Foram encontradas, nesta pesquisa, a existência de duas Casas Familiares Rurais na Bahia (CFRs), a de Tancredo Neves e a de Igrapiúna, ambas financiadas pelo Programa de Desenvolvimento e Crescimento Integrado com Sustentabilidade (PDCIS), da Fundação Odebrecht, destoando ainda mais da filosofia originária da Pedagogia da Alternância, ainda que seja notável uma reaproximação em algumas áreas do país através do Movimento CEFFA do Brasil.<sup>37</sup>

Trazendo a discussão para o lastro das EFAs brasileiras, de uma maneira mais reflexiva, temos que a (UNEFAB)<sup>38</sup> deve ser a instituição que representaria politicamente as EFAS e CFRs. Porém, a dimensão territorial é um fato que limita a capacidade de acompanhar os processos locais, e com isso pode incidir sobre as dificuldades de cada EFA. Entretanto, o que se pode perceber é que a UNEFAB não consegue representar

---

<sup>35</sup> As associações regionais ligadas à UNEFAB são: Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA); Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins (AEFACOT); Associação Regional das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí (AEFAPI); Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia (AEFARO); Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA); Instituto Bélgica Nova Friburgo (IBELGA); Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido (REFAISA); Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá (RAEFAP); Regional da Associação dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo (RACEFFAES); União das Escolas Família Agrícola do Maranhão (UAEFAMA); Associação Gaúcha Pró-Escolas Famílias Agrícolas (AGEFA); Escola Família Agrícola dom Fragoso (EFA Dom Frangoso), em Independência-CE; Escola Família Agrícola Jean Pierre Mingan, em Acrelândia-AC; e a Escola Família Agrícola Prof. Jean Hebette, em Marabá-PA.

<sup>36</sup> Dados adquiridos através dos respectivos responsáveis de cada rede, por telefone, em novembro de 2016.

<sup>37</sup> Sobre o tema dos conflitos históricos entre EFAs e CFRs no Brasil ver o detalhamento histórico em: DE BURGHGRAVE, 2011, p.167 – 184.

<sup>38</sup> Entidade nacional que deveria articular e representar as EFAs brasileiras, tanto nos ambientes do Estado nacional como internacional. Falaremos mais sobre ela adiante.

politicamente as EFAS, devido às dimensões territoriais, e mais especificamente, devido à falta de um projeto político que as unifique. Ou seja, atualmente, o que dá unidade às EFAS é apenas a Pedagogia da Alternância (PA), quando na verdade deveria ser um projeto educacional, vinculado a um projeto político, que fosse além da PA. Isso porque, PA é, *en passant*, a princípio, apenas uma pedagogia, uma metodologia, ainda que mais profundamente, possa ir além disso, ser vista como um princípio pedagógico. Por isso, contraditoriamente, é possível encontrar instituições de alternância em territórios do agronegócio e da agricultura camponesa, como é o caso dos dois exemplos acima: as CFRs de Igrapiúna e de Tancredo Neves. Mas não somente as CFRs, é possível encontrar experiências de EFAs também seguindo este modelo na região.

Pensar em financiamento público e manter a autonomia comunitária pressupõe um desafio que as EFAs devem enfrentar nestes tempos. Porém, como ser pública, tendo autonomia pedagógica e política?

Há que se questionar de igual modo até que ponto a UNEFAB consegue, de fato, representar as EFAs, já que, pela distância e extensão territorial brasileira, dentre outros fatores, ela tem uma prática e proposta distante da vida real, dos problemas concretos que tais escolas enfrentam. Um desafio possível poderia ser, segundo alguns, a implementação de uma faculdade da alternância. O Ensino Médio é o carro chefe, porém, o desafio do campo é o Ensino Superior. Esse é um canal que pode ser potencializado pelas EFAs, junto às suas representações regionais e nacional.

Descendo para as regionais, na Bahia, tanto a AECOFABA, como a REFAISA<sup>39</sup> compartilham da mesma situação. Ambas não possuem uma direção política e cada EFA acaba seguindo seu caminho de maneira isolada. Daí, porque não pensar a constituição de uma estrutura mínima de coordenação pedagógica, administrativo, projetista etc.? Ao pensar nisso, a primeira questão que se põe é a do financiamento de tal estrutura. Deveria ser a própria associação regional, entretanto ela não tem essa função de captar recursos e depende dos repasses das EFAs, algo inimaginável na conjuntura atual, onde em sua maioria, passam por dificuldades financeiras.

Entretanto, localmente, o problema poderia estar também nas próprias EFAs, que raramente conseguem se autogerir com eficácia e eficiência? Por exemplo, quase sempre há queixas de ingerências na gestão das escolas. Muitas vezes o governo pede os dados mínimos para firmar um convênio e nem sempre as escolas conseguem, em tempo hábil,

---

<sup>39</sup> As duas redes de articulação regionais das EFAs da Bahia. Mais adiante será melhor detalhada tal organização.

providenciar os documentos mais simples, como lista de alunos, dados pedagógicos e administrativos etc. Ou seja, há ainda uma lentidão dessas entidades no que diz respeito à gestão política. Isso acentua, cada vez mais, as suas dificuldades, sobretudo a maior na qual tudo esbarra: a financeira.

Duas questões básicas corroboram tal afirmação: A primeira é a quantidade de alunos alternantes. Para uma EFA se manter, calcula-se minimamente ter matriculado mais de 100 alunos. Menos que isso seria prejuízo. Ou seja, a depender das parcerias celebradas pela escola, quem tem mais de 300 alunos, tem menos problemas financeiros que uma EFA com 30 alunos. Ainda no âmbito financeiro, outra questão de ordem externa é a dependência dessas instituições dos recursos do MEC. Tal ministério quando libera verbas, as escolas quase sempre enfrentam entraves nos estados para o repasse de tais benefícios.

Em relação ainda, aos recursos repassados, nem sempre contemplam as demandas, já que as EFAs funcionam com educação de tempo integral, o que implica em limitações graves em termos de estrutura, material, acompanhamento e o pior, atrair profissionais com boa formação, ou formação apropriada para atuarem nas escolas.

Assim, temos que a PA desenvolvida, seja pelos CEFFAs, seja por outras experiências de alternância brasileiras neste tipo de pedagogia, “para além da educação básica e profissional do Ensino Médio, serviu de base inspiradora do funcionamento de Licenciatura em Educação do Campo” (SECAD-MEC, 2010 apud BEGNAMI, 2011, p. 32), bem como a implementação em outros espaços de Educação do Campo, um dos pilares subentendidos da constituição das EFAs em todo o Brasil.

Ainda na concepção de Begnami,

A Educação do Campo projeta a educação para além das cercas da escola, propondo princípios de educação que partem das lutas e reforçam as práticas sociais. Defende a tese de que não há saberes menores ou maiores, mas diferentes. É concebida pelos trabalhadores para que eles tenham direito de acessar os conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, mas que possam, além disso, fazer a crítica, problematizar e construir novos saberes na interação dos diversos saberes. E que estes contribuam na solução de problemas e sejam referência para outra lógica de produção de trabalho que não seja a do trabalho na lógica dos princípios capitalistas. (BEFNAMI, 2011, p.34)

Dá ser difícil ignorar as estreitas relações entre a PA e a Educação do Campo, sobretudo no que diz respeito às suas origens. Ambas advêm dos Movimentos Sociais do

campo e assumida por eles, ou seja, é a população camponesa que a formula e a assume como sua e de seu contexto, numa autogestão comunitária. Assumem ainda, ambas, uma dimensão de educação popular, formal e informal que envolve as famílias e as comunidades onde se formalizam as formações dos e pelos movimentos sociais.

Podemos seguir, outrossim, apontando outros pontos de aproximação entre esta e aquela.

Historicamente, as duas, tanto a PA como a EC, nascem como uma crítica e, ao mesmo tempo, como propostas de uma educação adequada ao contexto da realidade camponesa e sempre num contexto de esforço pela universalização do acesso à escola. Uma e outra apontam para a formação humanizadora, integral do ser humano; relativizam a escola e a colocam para além de suas paredes e cercas; consideram a centralidade da relação educação e trabalho, indo além, já que opta pela formação integral; tem como característica uma pedagogia da cooperação; relacionam-se com o desenvolvimento sustentável como princípio; e concebem o estudante como sujeito. (Cf.: BEGNAMI, 2011, p. 35-37)

Em síntese, as organizações dos CEFFAs e a Educação do Campo deparam-se com o paradoxo entre a necessidade de se relacionar com o Estado para conquistar políticas públicas que viabilizem a concretização do funcionamento diferenciado da escola do campo e, ao mesmo tempo, a necessidade de fazer a crítica ao Estado na forma como ele funciona, ou seja, o tratamento igual aos desiguais. (BEGNAMI, 2011, p. 37)

Desse modo, fica bem clara a relação entre a EC e as EFAs, as quais, na verdade, podem e devem ser reconhecidas como uma inspiração para o debate da Educação do Campo, pois, muito antes de se pensar a sistematização de uma educação específica para a juventude camponesa, as EFAs já propunham muito do que o movimento de articulação da EC vai propor anos mais tarde. Em outras palavras, já eram essas escolas que sustentavam a juventude no campo nas regiões onde eram fundadas, mesmo antes das políticas de EC serem implementadas e mesmo antes do MST, junto com outros movimentos sociais do campo, começarem tal debate.

Em tese a Educação do Campo engloba o trabalho das EFAs e bebe muito dessa trajetória como inspiração. São complementares.

## **2.5. O contexto sócio-político, econômico e eclesial em finais dos anos 70 e início dos anos 80 no qual nasceu a EFARA: as noites escuras**

Adotando a *práxis* da alternância, as Escolas Famílias Agrícolas espalharam-se pelo território nacional, a partir do Espírito Santo, chegando à Bahia em 1975, onde se instalou a Escola Comunidade Rural de Brotas de Macaúbas (ECR), a 580Km da capital baiana, Salvador, a primeira EFA do Estado e a primeira no Brasil fora do território do Espírito Santo. (DE BURGHGRAVE, 2011, p. 83)

Dez anos depois da fundação da primeira EFA da Bahia, a Escola Comunitária Família Agrícola (ECFA) foi fundada em 17 de abril de 1983. Foi no Dia do Trabalhador deste mesmo ano, duas semanas após o ingresso da primeira turma composta por 28 alunos: 17 rapazes, 11 moças (AEFARA, 1992, p. 17), que se inaugurou a escola, no dia 1º de maio, na presença de representantes das pastorais da região, membros dos sindicatos (STRs) etc. Era o dia do encerramento da primeira seção. (GUEDES, 2008, p. 5)

Ainda segundo o relatório encomendado por ocasião dos 25 anos da referida escola:

Os alunos da primeira turma, assim como das turmas seguintes, foram indicados pelas próprias comunidades. Deveriam ser jovens maduros, filhos de agricultores, com muita disposição para trabalhar na roça e transmitir experiências adquiridas na escola para a sua comunidade. Não deveriam ter menos de 15 anos e tampouco ser casados, pois dificultaria nas obrigações familiares, já que a pedagogia da alternância na EFA exigia 15 dias na escola e 15 dias na comunidade. Além disso, ainda deveriam ter um nível razoável de leitura, escrita e fazer as quatro operações fundamentais. Em média, foram escolhidos quatro alunos por comunidade e suas idades variavam entre 17 e 19 anos. (GUEDES, 2008, p.5)

Foi depois de muita luta, depois de mais de 400 dias de mutirão, de serviços prestados gratuitamente por 8 (oito) comunidades rurais<sup>40</sup>, que o sonho daqueles agricultores se realizou. (AEFARA, 1992, p. 19). Era muito presente, como se pode ver na citação acima, a presença das comunidades no ambiente escolar e não somente da família. Era um compromisso que todos assinavam e isso fazia com que o compromisso dos alunos fosse com toda a sua comunidade e não somente com a sua família e propriedade particular.

Faz-se necessário, na sequência, entender a conjuntura política, econômica e social em que foi fundada a EFARA e na qual esteve inserida nos seus primeiros dez anos

---

<sup>40</sup> Comunidades Maria de Matos, Covas (Sátiro Dias), Chapada (Aporá), Rio Branco (Alagoinhas), Catuzinho (Alagoinhas), Limeira (Alagoinhas), Cajazeira (Alagoinhas), Oiteiro da Linha (Catu), Cacique, Comunidade Indígena – Kiriri, Mirandela.

de existência. Mesma importância também deve ser dada à conjuntura eclesial da época, já que o surgimento de tal instituição não pode ser desatrelado do labor das pastorais sociais da Igreja Católica Particular de Alagoinhas.

Na introdução do currículo da EFARA diz: “A situação de pequenos agricultores da região de Alagoinhas-Ba e no Nordeste em geral não é melhor do que a dos agricultores franceses no tempo em que foi fundada a primeira Escola Família Agrícola, na França há 60 anos atrás.” (AEFARA, 1992, p. 13). E salienta os vários problemas enfrentados pelos camponeses como educação, saúde, transporte, comercialização dos produtos agrícolas etc., não muito diferentes dos tempos hodiernos.

Como tema de preocupação da época, era citada a falta de orientação técnica para a produção local, o que para muitos implicava nas dificuldades com trabalho e renda, que por sua vez implicava na saída dos jovens e adultos do campo para a cidade.

Levando em conta a forte representatividade do histórico da Pastoral da Juventude Rural no Brasil (PJR BRASIL, 2013, sp), a qual nasce no mesmo contexto e contemporânea à EFARA, (no nordeste, a PJR nasce em 1983, na Bahia dentro da EFARA, por volta de 1986), situaremos a análise do contexto da época a partir das ações da Igreja Católica, devido ao seu protagonismo no contexto das discussões e lutas pela terra no Brasil.

Politicamente, o ano de 1979, para o povo da roça marca a retomada da luta pela terra em vários pontos do Brasil: os sem-terra retomam a luta pela reforma agrária. Tais lutas levam, com a ajuda da CPT, à constituição do MST – Movimento Sem Terra, em 1984. Porém, é bom destacar as resistências isoladas de “posseiros” contra o avanço dos “grileiros”, disputando as terras denominadas de devolutas.

Foi o início de um novo ciclo de ascensão de lutas de massa que se alimentava de pequenas vitórias como a conquista, em agosto de 1979, de uma anistia “parcial, restrita e recíproca”, apesar da reivindicação ser por uma anistia “ampla e irrestrita”. Em novembro do mesmo ano, foram extintos os partidos criados pela ditadura (ARENA e MDB) e proposta uma reforma partidária. A vitória do povo na Nicarágua<sup>41</sup>, também em 1979, serviu de mística neste momento de luta.

Essa retomada começa a construir um projeto democrático e popular e a forjar espaços de militância, incluindo a fundação, em 1980, da ANAMPOS –Articulação

---

<sup>41</sup> Sobre o tema ver: **Nicarágua após 31 anos da vitória sandinista de 1979**. Disponível em: <<http://site.adital.com.br/site/noticia.php?lang=PT&cod=49441>>. Acessado em: 02/11/2016.

Nacional dos Movimentos Populares e Sindical, que incentivou o sindicalismo combativo, e do PT, o Partido dos Trabalhadores, com a tarefa de dar a direção na implantação do Projeto Democrático Popular, que só consegue o seu registro provisório em 1982.

Dessa forma, cronologicamente, em 15 de janeiro de 1985 se dá o fim da ditadura militar, iniciado em 1º de abril de 1964: foram 21 anos de ditadura, que exigiram anos de luta pela democratização. Nesse processo de luta foram construídos vários instrumentos, entre eles, o Partido dos Trabalhadores, que naquele momento assumiu a tarefa de implantação do Projeto Democrático Popular<sup>42</sup>, e teve seu cume no embate eleitoral de 1989 entre o projeto dos trabalhadores e o projeto das elites. Os trabalhadores foram derrotados pelos chamados “analfabetos políticos” que se deixaram envolver pela “boataria” de então.

O problema da terra que se revelava drástico neste período era a questão fundiária. O aumento dos latifúndios e a violência crescente no campo.

Menos de 2.174 estabelecimentos agrícolas com mais de 10 mil ha (menos de 0,04% do total, uma minoria ínfima) ocupavam 56,3 milhões de ha (15%), enquanto uma maioria de 3.085.779 estabelecimentos agrícolas com menos de 10 ha ocupavam pouco mais de 10 milhões de ha, apenas, portanto, 2,6% do total das terras. (OLIVEIRA, 2013, p. 68)

Para o autor, a situação piora no Nordeste,

Que tem uma estrutura fundiária herdada do período colonial, apresenta uma elevadíssima participação dos estabelecimentos de menos de 10ha, que representam aí mais de 70% do total, ficando, entretanto, os latifúndios com mais de mil hectares, que representam tão somente 0,4% dos estabelecimentos, ficam com mais de 32% da área total. (OLIVEIRA, 2013, p. 71)

De um modo geral,

Verifica-se que a grande burguesia agrária constituía, em 1985, apenas 9,8% do número total de estabelecimentos agropecuários recenseados, mas era possuidora de três quartos da área total e do rebanho bovino, e de mais da metade das áreas de lavouras e do parque de tratores. A respeito destes dois últimos indicadores, é preciso esclarecer que eles não podem ser interpretados apenas quantitativamente, pois a superioridade da grande burguesia, em

---

<sup>42</sup> Democrático por lutar contra a ditadura e pela implementação de democracia e popular por defender o povo como sujeito do processo e desejar implementar as reformas de base não realizadas na década de 1960.

termos de área de lavouras e de número de tratores, é bem maior do que os números indicam. (GERMER, 2013, p. 322)

Essa realidade de posseção da maior parte das terras por uma minoria, gera problemas trabalhistas, pois aqueles que pouco ou nada têm se obrigam a submeterem-se a relações degradantes de trabalho nas propriedades alheias. Para Oliveira (2013),

É, pois, no bojo dessa articulação entre processo de expansão desigual do trabalho assalariado no campo, na expansão do também desigual processo de expropriação e no dominante processo histórico da concentração fundiária do país que vamos encontrar contraditoriamente a origem dos conflitos e da luta pela terra no Brasil com sua marca histórica: a violência. (p. 8)

É nessa conjuntura que em janeiro de 1985 o MST declara que “ocupação é a única solução” para garantir a implementação da Reforma Agrária, em Curitiba-PR. Em julho de 1983 já havia acontecido a ocupação da Fazenda Annoni, um dos marcos da luta pela terra no Brasil. (CALLEGARI, 2013).

Assim, quando a ofensiva das classes dominantes contra os movimentos populares foi desencadeada, a partir de 1985, três organizações lutavam para firmar-se no seio da classe trabalhadora rural; a Contag, os sindicatos de trabalhadores rurais ligados à CUT e o MST. (GERMER, 1990 apud STEDILE, 2013, p. 328)

No Brasil, ainda o ano de 1983, é marcado com a construção do movimento sindical autônomo, com a constituição da Central Única dos Trabalhadores – CUT. Até então todo sindicato necessitava de autorização do Ministério do Trabalho, portanto, era atrelado ao governo. E a luta popular consegue tirar a Doutrina de Segurança Nacional da Lei de Segurança Nacional, mas a legislação permanece. Assim, vai se criando as condições para a derrocada da ditadura iniciada em 1964.

Em janeiro de 1984 acontece a constituição do MST e, no Nordeste, em agosto, uma greve de 400 mil canavieiros, revelando que o campo também está em luta. Acontece também a Campanha “Diretas, Já!”, contribuindo no avanço da democratização. Neste período, no campo, já avançava o “sindicalismo combativo”, que procurava transformar os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais – STR em ferramentas de luta dos direitos dos agricultores e das agricultoras, bem como dos jovens rurais, em vez de ser um posto do Funrural (Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural) e guarida do “sindicalismo

pelego”. Há uma luta pela sindicalização das mulheres e dos jovens. Este é o berço do Departamento Rural da CUT.

Nos processos organizativo-ideológico, a crise crônica e o processo contínuo de empobrecimento refletiram-se de maneira diferenciada nas metades inicial e final da década. Na primeira metade, houve um crescimento organizativo e político-ideológico. O número total de sindicatos de trabalhadores rurais expandiu-se, assim como daqueles comandados por dirigentes que contestavam a estrutura sindical oficial e se elegiam a partir de processos de mobilização e organização de base. Tais sindicatos constituíram a base do atual Departamento Nacional de Trabalhadores Rurais da CUT. [...] as classes dominantes, e entre elas a própria burguesia agrária, encontravam-se em defensiva, devido à sua vinculação explícita com o regime militar e a ditadura política por ele patrocinada. (GERMER, 2013, p. 327)

Em 1987, acontece a Assembleia Nacional Constituinte que produz, por meio da mobilização popular, a Constituição Cidadã, aprovada em outubro de 1988. A sociedade se envolveu na elaboração de propostas e na realização de abaixo-assinados para cada uma delas, ação que envolveu o protagonismo juvenil.

No âmbito da economia, para combater a “revolução vermelha”, comunista ou socialista, que ameaçava se espalhar no continente latino-americano a partir da revolução em Cuba (1959), implementando a reforma agrária, foi anunciada uma “revolução verde”, nos anos de 1960, com seus pilares “científicos”: máquinas e implementos agrícolas (física); adubos inorgânicos e venenos (química) e sementes híbridas (biologia). Para envolver a juventude nesta revolução, o governo criou os “clubes 4S” (saber, sentir, saúde e servir) que incentivava a fazerem roças experimentais e promoviam atividades culturais de competição, especialmente gincanas.<sup>43</sup> Aos pequenos produtores havia três caminhos: a resistência no campo, a cooptação pelo novo modelo agrícola ou o abandono do campo para vender a sua mão-de-obra, especialmente na construção civil, nas cidades.

---

<sup>43</sup> Sobre o tema de modo geral ver: GOMES, Leonardo Ribeiro. **O jovem dos clubes 4-s como elemento difusor da modernização das práticas agrícolas em minas gerais nas décadas de 1950 e 1960.** Trabalho fruto da pesquisa para elaboração da dissertação *Progredir Sempre: os jovens rurais mineiros nos Clubes 4-S (Saber, Sentir, Saúde, Servir) – 1952 -1974*, integrada ao projeto coletivo *A Educação dos sentidos na História: o tempo livre como possibilidade de formação (entre os anos finais do séc. XIX e os anos iniciais do século XXI)*, desenvolvido na UFMG e coordenado pelo Prof. Dr. Marcus Aurélio Taborda de Oliveira, com financiamento do CNPq sob o nº470687/2011-8 e da FAPEMIG, sob nº APQ 00635/11. Disponível em:<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04-%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS-%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/O%20JOVEM%20DOS%20CLUBES%204-S.pdf>>. Acessado em: 02/11/2016.

Isso levou a uma mudança cultural no campo, com a entrada da agricultura dita “empresarial”, elevando assim a uma maior artificialização da agricultura e sua dependência da indústria, o que gerou a marginalização dos pequenos agricultores e elevou o êxodo rural, tornando-se os construtores das cidades (pois muitos vão atuar na construção civil) e “exército de mão de obra” por um lado e fomentou a migração para as frentes de colonização rumo ao centro-oeste e norte. Ao mesmo tempo o governo arrojava os preços dos alimentos agrícolas para manter baixo o salário nas fábricas. Foi o início da agricultura dita convencional e o início da atuação do capital no campo, através de agroindústria e da integração nela de agricultores.

São golpes atrás de golpes no pequeno produtor que acreditava na Agricultura Familiar como parte da solução do problema alimentar do país. Graziano da Silva (1987) avalia que o peso da pequena produção na oferta de alimentos, nesta época, era importante, porém, declinante.

O que Graziano procurava mostrar é que, à medida que a pequena produção perdia importância na oferta agrícola, a própria *justificativa econômica* de reforma agrária perdia o sentido: não era preciso reforma agrária para elevar a produção de alimentos. O problema alimentar brasileiro perdia toda a relação com a questão agrária para se transformar exclusivamente numa questão de *renda*. [grifos do autor]. (ABRAMOVAY, 2013, p. 117)

Tal política só foi alterada, sem mudar o rumo, pela entrada do agronegócio, especialmente no sul do Brasil, com sementes transgênicas, na década de 1990, revelando assim que os interesses dos camponeses e dos empresários rurais são contraditórios e antagônicos.

No contexto social, a juventude do campo, em meio a tudo isso, era um dos segmentos da sociedade que mais sofria. Os jovens camponeses passam a ter vergonha de ir para a cidade e os que vão, tendem a negar a sua raiz camponesa se transvestindo de “urbanos”. Mas, no seu espírito, a referência continua a ser o campo, eis a razão de tanto sucesso da música caipira nos programas matinais de rádio nos pequenos municípios.

A situação piorava com a ausência de políticas públicas no campo que leva as pessoas a achar que só era possível ter direitos na cidade. As que lá chegam são pensadas a partir da cidade, isto é, “para o campo”. No campo faltava atendimento à saúde, as estradas não eram boas, as escolas fechadas e os jovens levados para a cidade. Tudo sinalizava para o esvaziamento do campo.

Em tal realidade conjuntural, a Igreja Católica, no contexto eclesial, protagonizou, em suas esferas legais, espaços de apoio à população envolvida com a luta pela terra.

Desse modo, em 1980, na 18ª Assembleia da CNBB, a terra torna-se o tema central e um documento intitulado “Igreja e Problemas da Terra” é aprovado. Este documento, de apoio às lutas dos trabalhadores do campo, demonstra o novo posicionamento da Igreja perante a reforma agrária. Desde então, a Igreja e a ação da comissão Pastoral da Terra - CPT ensejarão a formação de importantes lideranças e mesmo na criação de novos movimentos sociais, como aqueles baseados nas ocupações de terras que darão a base ao MST.

Em agosto de 1984, a CNBB lança o documento “Nordeste: desafio à missão ...” (Documento 31) declarando a solidariedade da Igreja ao povo que sofre e declarando seu apoio às lutas populares na região.

A ONU declara em 1985, o **Ano Internacional da Juventude** e nele acontece o primeiro Dia Nacional da Juventude – DNJ, com o tema “Construindo uma Nova Sociedade”. No final deste ano de 1985, o papa anuncia que irá acontecer o Dia Mundial da Juventude, sempre no domingo de ramos, a partir desta data.<sup>44</sup>

Em 1986 o tema da Campanha da Fraternidade foi “Fraternidade e Terra”, com o lema “Terra de Deus, Terra de irmãos”. E no dia 5 de outubro de 1986 aconteceu o Dia Nacional da Juventude (DNJ), com o tema “Juventude e Terra” e o lema “Rumo à terra prometida”. O DNJ teve “cara” de participação política e como tema uma demanda da juventude rural, a Reforma Agrária.

Foi neste contexto, portanto, que nasceu a EFARA, sob a égide de uma conjuntura promissora no que diz respeito a uma reabertura política, social, econômica e eclesial. Nasce como um espaço de reflexão e formação de sujeitos críticos, engajados nas lutas sociais do campo e líderes das comunidades rurais daquela região do interior da Bahia.

---

<sup>44</sup> A partir de 1993 o papa resolveu fazer alternadamente um ano em Roma e outro fora. O Brasil sediou a 28ª Jornada Mundial da Juventude em 2013. Dentro da Jornada se celebra o Dia Mundial da Juventude.

### 3. A QUINTA TURMA DA EFARA: DOS TEMPOS DE ESCOLA AOS TEMPOS ATUAIS

É, pois nesse contexto conjuntural que a EFARA nasce e vive sua primeira década, no qual a Quinta Turma, sujeitos de nosso estudo, está inserida. Nesse período, a finalidade básica da escola, segundo consta em seu documento curricular, era “desenvolver um sistema de educação próprio e apropriado ao meio em que vive” e seu objetivo maior, “incentivar no meio rural uma conscientização sobre os problemas e descobertas comunitárias dos seus valores e meios para solucionar os problemas.” Em resumo, a escola assim define seus objetivos:

[...]formar melhores agricultores; capacitação de líderes comunitários; desenvolver a personalidade do educando quanto a aspectos concernentes à religião e à integração humanística, comunitária e familiar; vivenciar valores evangélicos. (AEFARA, 1992, p. 29)<sup>45</sup>

Como se pode observar, a formação integral do jovem, na concepção da EFARA, passa pela formação técnica, humanística e espiritual. Tudo isso em vista do desenvolvimento do meio em que vive, o rural. É uma aposta grande no protagonismo daqueles jovens que viviam numa confusa realidade social, política e econômica do país. Assim, a Quinta Turma ajudou a construir este projeto, e dele fez parte. Em que medida o incorporou em sua vida é o que pretendemos descobrir.

Para caracterizar a EFA de Alagoinhas, fizemos uso de documentos da escola como: o currículo pleno construído em 1992, quando a instituição deu entrada no processo de legalização da escola e o regimento escolar da EFARA do mesmo período.<sup>46</sup>

Situada na Fazenda Bebedouro, próximo ao povoado de Riacho da Guia, limite entre os municípios de Alagoinhas e Inhambupe, no Estado da Bahia, a EFARA está cerca de 148 km de Salvador-BA e pertence ao município de Alagoinhas, que dista 120Km da capital do Estado. À época da fundação da referida instituição, o povoado de Riacho da Guia contava com cerca de 2000 (dois mil) habitantes, atualmente com mais de 6000 (seis mil). A propriedade da escola consta de 55 tarefas de terra, cedidas em regime de

<sup>45</sup> Informação do currículo oficial construídos com a colaboração das experiências da turma em questão, em 1992, para o processo de registro da EFARA.

<sup>46</sup> Não foram encontrados regimento e currículo construído para a época de 1988 a 1990. Contudo, os dados contidos nestes documentos de 1992 são alusivos também à Quinta Turma uma vez que a escola vem transformando seu espaço e sua dinâmica ao longo da sua trajetória.

comodato, por 100 anos, pela Diocese de Alagoinhas, na pessoa do bispo da época, Dom José Florisberto Cornelis.

A escola está situada à margem da BR 110 que liga Salvador a Paulo Afonso. O acesso à escola não é difícil, pois está servido de várias linhas de ônibus, além de transportes alternativos.<sup>47</sup> A estrada de acesso à escola que era de chão, permanece assim e até os dias atuais.

O clima da localidade era e é tropical e semiárido e o relevo continua sendo de tabuleiro e aprazíveis baixadas.

Em princípio dos anos 80, quando a escola foi fundada, existia na região apenas uma escola pertencente ao município de Inhambupe, da 1ª à 4ª série, na comunidade Boa Vista e cinco escolas do município de Alagoinhas: Km 19, Quizambu, Baixão e Riacho da Guia; todas de 1ª à 4ª série também e apenas um ginásio de 1ª à 8ª série em Baixa Grande, município de Inhambupe, cerca de 15 km da EFARA. Atualmente, esta realidade mudou muito. No Riacho da Guia existe, há mais de 15 anos, uma escola onde oferece o Ensino Médio, como núcleo do Colégio Estadual Jairo Azi de Alagoinhas.

A capacidade de recepção de alunos na EFARA não mudou da década de 80 aos dias atuais. A estrutura física permanece quase a mesma, acrescentando apenas duas salas de laboratórios de informática e de ciências. Até hoje a escola tem capacidade para acolher 120 alunos, distribuídos em turmas alternantes.

---

<sup>47</sup> Na época as linhas de ônibus eram: Empresa Nª Srª de Fátima, Catuense, Senhor do Bonfim e Viazul, além das lotações de Kombi que faziam a linha Inhambupe-Alagoinhas e vice-versa. Atualmente, as empresas que fazem esta linha são: Regional, Rota, Cidade Sol e não mais kombis, mas topiks e outros afins, em uma frequência de 15 a 20 minutos, diariamente.

**Imagem 6:** Detalhes do dormitório masculino em 1990



Fonte: Acervo pessoal

**Imagem 7:** Detalhe da Sala de aula da EFARA em 1990



Fonte: Acervo pessoal

**Imagem 8:** Campo de futebol na década de 1980.



**Fonte:** Acervo institucional

**Imagem 9:** Campo de futebol em 2018.



**Fonte:** Pesquisa de campo em 2018

Quanto à estrutura comunitária que circundava os arredores da escola à época de sua inauguração, também não houve grandes mudanças da década de 80 para os anos 2000. Segundo o diagnóstico feito para a elaboração do currículo da escola, não havia, no período, no povoado de Riacho da Guia nenhuma biblioteca. Atualmente também não

tem. Havia um clube social onde funcionava o FUNDEC (Fundo de Desenvolvimento Educacional e Comunitário do Banco do Brasil, S.A.), aberto para teatros, festas, shows etc. O espaço ainda existe, mas não o programa citado. Ligado ao FUNDEC, também havia o centro administrativo onde funcionava um posto dos Correios, posto telefônico e delegacia de polícia. Apenas o posto policial ainda continua no espaço. Havia também um posto médico na comunidade, hoje mais aperfeiçoado, em vista de todas as políticas voltadas para a área da saúde.

As atividades econômicas predominantes da região de localização da escola, na época, eram: agricultura de subsistência (milho, feijão e mandioca) e outras culturas de pequena comercialização (fumo, coco e laranja). Na pecuária destacava-se a criação de bovinos, suínos e criação de aves domésticas. No momento atual, a região é grande produtora de laranja, está cercada por grandes empresas de eucaliptos, produtoras de celulose, não se produz mais o fumo e os demais aspectos continuam iguais.

Na área do saneamento básico, a escola dependia da água provinda do povoado e energia elétrica trifásica com voltagem de 110 *watts* de potência.

Voltando às origens, a EFARA está ligada diretamente à atuação dos padres Benony Eduard Leys<sup>48</sup> e André de Witte<sup>49</sup>, atual bispo da Diocese de Ruy Barbosa –BA, ambos belgas, os quais chegando em meados dos anos 70 à região, fundaram a Pastoral Rural da Diocese de Alagoinhas e começaram a se preocupar com a vida dos trabalhadores rurais, inclusive em relação à educação da juventude camponesa.

Embora uma parte significativa dos estudantes da EFARA não seja oriunda da região de Alagoinhas, a razão dos primeiros jovens escolherem a EFARA para estudar resumia-se a viverem especificamente no campo, em lugares onde não existiam escolas para prosseguirem os estudos depois da quarta série (atual 5º ano). Além dos transportes para a cidade serem difíceis, faltavam-lhes recursos para a tarifa diária já que não existiam transportes públicos para levar os estudantes até a escola da cidade. Logo, a acolhida e a formação aos jovens em situação de defasagem idade - série era o principal objetivo da EFARA em seus primeiros quinze anos (1983-1998).

---

<sup>48</sup> O Padre Benoni chegou no Brasil em 1º de março de 1974, além de padre era agrônomo. Deixou o ministério sacerdotal em 1995 para casar-se com Maria Helena Bina Leys, tem dois filhos: Belena e Emanuel. Foi prefeito da cidade de Inhambupe (2012 a 2016), onde atuou como padre de 1974 a 1995. O padre Benoni foi quem celebrou meu batizado em agosto de 1978, na capela da comunidade rural de Trincadeiras-Inhambupe/Ba.

<sup>49</sup> . Na mesma época, 1994, o padre André foi ordenado bispo e assume como 4º bispo da diocese de Rui Barbosa-Ba, cujo exercício continua atualmente.

Nesses primeiros anos, a EFARA ofertava apenas uma formação de lideranças comunitárias, em seguida o ensino fundamental da 5ª à 7ª série, a depender do nível de escolaridade com que chegavam à escola, já que não havia uma rígida exigência legal quanto a esta questão. Em uma mesma turma poderia haver jovens com variados graus de formação.<sup>50</sup> Assim, os alunos não concluíam o Ensino Fundamental na escola e depois de concluída a sétima série<sup>51</sup>, era possível a alguns continuar seus estudos na cidade, a outros não. Muitos seguiam sem recursos ou até mesmo sem interesse, pois já estavam trabalhando. Dessa forma, alguns, talvez menos vocacionados ao trabalho do campo e encantados com o sonho da cidade grande ou possivelmente incentivados por parentes que lá já viviam, se enveredaram pelo mesmo caminho.

Em sua história, a EFARA pode registrar 4 fases:

A primeira fase (1983-1992), oferecendo um Ensino Informal para a formação de líderes comunitários; a segunda fase (1993-1998), com o Ensino Fundamental (apenas de 5ª à 8ª série) já reconhecido pelo MEC; a terceira fase (1999-2001), que foi chamada fase do “repensar” a EFARA e preparando-se para a implantação do Ensino Médio e a quarta fase (2002 – dias atuais), com o Ensino Médio Técnico em Agropecuária. Sendo que atualmente (2016) a escola passa por uma reforma de currículo adaptando-o para o ensino profissionalizante de quatro anos. (GUEDES, 2008, p. 6)

A fase que nos interessa nesta pesquisa é a primeira que vai de 1983, a fundação legal, até 1992, último ano antes da regulamentação<sup>52</sup>. Nessa fase, prevalecia a visão comunitária da escola e a ênfase estava na formação de lideranças comunitárias através de processos pedagógicos da educação não formal. As principais características de tal período são:

Objetivo de formar líderes comunitários rurais; “despreocupação” com “escolarização” (disciplinas formais); foco na comunidade e não na família ou indivíduo; intenso

<sup>50</sup> Os egressos pesquisados da Quinta Turma tinham a seguinte formação ao entrarem na escola: 8 alunos com a 4ª série; 1 aluno com a 3ª série; dois alunos com a 2ª série e mais 2 com a 5ª série concluídas. Para dar conta do multisseriado das turmas, em alguns momentos, os alunos eram separados em grupos afins para estudarem conteúdos que não podiam ser no grupo maior, como por exemplo, Português e Matemática, devido às diferenças de séries.

<sup>51</sup> A escola foi reconhecida pelos órgãos competentes do Sistema de Educação em 08 de julho de 1993, então com turmas de 5ª a 8ª séries (atual 6º a 9º ano). Fundada em 11 de dezembro de 1983, hoje com o tipo de ensino voltado para experiência pedagógica comunitária de Ensino Médio e profissional concomitantes (Curso Técnico em Agropecuária).

<sup>52</sup> A autorização e registro da escola entrou em tramitação na Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia (SEEBA) em 22/05/1992, sob o protocolo de n. 920.453.295 e pleiteava o curso de 1º Grau, 1ª a 8ª séries. O advogado e pedagogo Sérgio Ricardo da Silva Santos (OAB BA 10310) do município de Entre Rios-Ba, foi quem auxiliou nestes trâmites legais.

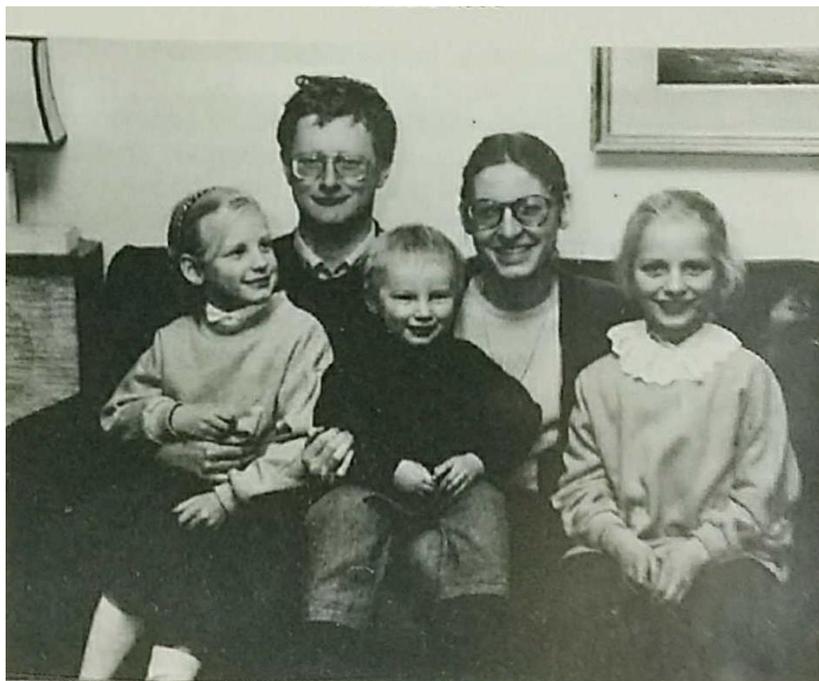
acompanhamento das comunidades pelos monitores; alunos muito ativos no trabalho comunitário; fundação de diversas associações da roça a partir da EFARA; fundação da Coopera com origem na EFARA; não reconhecimento pelo sistema formal de educação; forte presença de belgas na equipe de monitores ([*Tercina*], Thierry de Burghgrave, Lut e Gerard Verhelst); grande participação em movimentos populares; quatro turmas de dois anos (83-87) e duas turmas de três anos (88-92); abundância de financiamento estrangeiro. (GUEDES, 2008, p. 6) [grifo e acréscimo nosso]

**Imagem 10:** Tercina, Thierry De Burghgrave e família (1982 a 1990)



**Fonte:** Acervo da AEFARA

**Imagem 11:** Lut, Geraldo Verhelst e família (1983 a 1990)



**Fonte:** Acervo da AEFARA

Como o objetivo principal da Pastoral Rural era fortalecer os lavradores em grupos, organizá-los como coletivo em nome de todos “os semelhantes” (GUEDES, 2008, p. 7), a EFARA foi fundada, portanto, com o propósito de ajudar a alcançar tal objetivo. Pressupunha-se que através dos jovens, a formação chegaria aos pais e demais membros das comunidades. Nas características descritas acima pode-se ver claramente que a finalidade está enfaticamente focada na organização comunitária, ou seja, o foco da escola estava na *comunidade*, não no indivíduo, estudante ou sua família, especificamente.

Ao afirmar a essência comunitária da EFARA, faz-se necessário refletir brevemente qual a ideia fundante de comunidade de tal afirmação. Sabe-se que os espaços de disputas sobre a ideia de comunidade não têm chegado a um consenso sobre o seu significado, antes assim revela os conflitos de interesses políticos, sociais ou culturais na criação e apropriação do termo. Os aspectos que permeiam tais discussões vão do idílico, entendendo comunidade como espaços ou territórios firmados em laços de amizade e familiares, à problematização de tal suposta homogeneidade enfatizando os conflitos internos e externos, “seus ideais, de liberdade versus cerceamento, segurança versus instabilidade, tradição versus modernidade, local versus global”. (POLIVANOV, 2014, p. 119).

O conceito de comunidade é polissêmico e tem ganhado nova evidência na modernidade devido aos aspectos da globalização e ao acentuado caráter fragmentário da identidade, culminando com “o paradoxo da procura pela localidade como forma de buscar restabelecer um sentimento de identidade mais fixa e local, com características próprias bem marcadas” (POLIVANOV, 2014, p.112). Isso porque, especificamente, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (2005):

O tempo presente surge-nos como dominado por um movimento dialético em cujo seio os processos de globalização ocorrem de par com processos de localização. (...) as relações sociais em geral parecem estar cada vez mais desterritorializadas (...). Mas, por outro lado, e em aparente contradição com esta tendência, novas identidades regionais, nacionais e locais estão a emergir, construídas em torno de uma nova proeminência dos direitos às raízes. Tais localismos, tanto se referem a territórios reais ou imaginados, como a formas de vida e de sociabilidade assentes nas relações face-a-face, na proximidade e na interatividade (SANTOS, 2005, p.54).

Originariamente, Ferdinand Tönnies é considerado o “pai” do conceito clássico de comunidade, dentre os primeiros teóricos ocidentais, sejam eles Max Weber e Georg Simmel, fundadores da Sociologia Alemã (cf. POLIVANOV, 2014, p. 112-113). Classicamente, segundo Tönnies, os agrupamentos sociais podem se organizar de duas formas: em comunidade (*Gemeinschaft*) e em sociedade (*Gesellschaft*). A primeira estaria relacionada à união, à proximidade, ao que é comum a todos, a segunda relaciona-se ao anonimato, a sujeitos isolados que compartilham interesses racionais. Ou seja, enquanto uma está para o sentimento afetivo, a outra é razão. (cf.: TÖNNIES, 1974, p. 74 in: POLIVANOV, 2014, p. 113).<sup>53</sup> “Por fim, a comunidade seria o lugar da homogeneidade (das relações, dos interesses, dos sujeitos), enquanto a sociedade seria o lugar da heterogeneidade”. (POLIVANOV, 2014, p. 113)

Contudo, Edward P. Thompson, historiador britânico, considerado um dos fundadores dos Estudos Culturais na Inglaterra, em sua obra *A Formação da Classe Operária Inglesa*, vai fazer alguns questionamentos sobre tal conceito clássico/original de comunidade. Acordando com Polivanov (2014), ele não aceita a separação dicotômica entre comunidade e sociedade: “Para Thompson, a comunidade é algo heterogêneo, que guarda elementos da tradição e de relações mais antigas, da mesma maneira em que

---

<sup>53</sup> Para maior aprofundamento desse tema ver: WEBER, Max. *Conceitos básicos de Sociologia*. São Paulo: Centauro Editora, 2005. (pág. 37ss).

incorpora aspectos novos, não corroborando a ideia de Tönnies de que a comunidade seria substituída pela sociedade.” (p. 114).

Ao pensar como se deu a formação da classe operária inglesa, ele, Thompson, percebe que há a permanência de um *ethos* de comunidade, ao observar que hábitos rurais permaneciam nessa nova classe urbana em formação, constituindo-se assim uma mistura do antigo com o novo em formação. Diz ele:

em todo esse processo, não houve nada suficientemente violento para provocar a ruptura das tradições mais antigas. No sul de Lancashire, os costumes locais, as superstições e os dialetos das regiões ceramistas (...) não foram abandonados, nem substituídos: o artífice da vila ou da pequena cidade converteu-se, gradualmente, no trabalhador industrial (THOMPSON, 1987, p.297).

Contudo, toda essa transição não se deu sem conflitos e resistências e luta.

Tratava-se de uma resistência consciente ao desaparecimento de um antigo modo de vida, frequentemente associada ao radicalismo político” (THOMPSON, 1987, p.300), e “o calor dos debates sugere que, em diversos lugares, (...) a luta entre o antigo modo de vida e a nova disciplina foi dura e prolongada” (THOMPSON, 1987, p.301).

Em segundo lugar Thompson não perde de vista a materialidade da cultura, onde também aparecem as disputas e os confrontos:

O modelo paternalista tinha uma existência real e, igualmente uma existência real fragmentária. Nos anos de boas colheitas e preços moderados, as autoridades caíam no esquecimento. Mas se os preços subiam e os pobres se tornavam turbulentos, o modelo era ressuscitado, pelo menos para produzir o efeito simbólico (THOMPSON, 1987, p. 160).

Ou, seja, ao contrário do pensamento inferido a partir da concepção de Tönnies, entre os próprios trabalhadores havia conflitos. Por fim, infere Thompson: “Todo processo de industrialização é necessariamente doloroso, porque envolve a erosão de padrões de vida tradicionais” (1987, p. 344), ou seja, toda a transformação de tais padrões não ocorreu sem dor para as classes operárias. Desse modo, para o autor: “é fundamental a noção de que a comunidade é um ‘lugar’ heterogêneo, marcado pela multiplicidade de pensamentos e costumes, pelas negociações e disputas e pela convivência, conflituosa ou não, de antigos e novos hábitos” (POLIVANOV, 2014, P. 115). E é nesse sentido que

entendemos a ideia de comunidade presente na concepção de educação da EFARA, como resistência, tensionamento entre relações locais e globais, entre o antigo e o novo.

Embora citada nos documentos como práticas de educação informal, podemos inferir que a experiência pedagógica da EFA no período em questão recai no conceito de Educação não formal, que para Maria da Glória Gohn (2010, p. 30), pode ser definida como alternativa à educação formal, incorporava à cultura local e aprendizagens nativas, nos processos formativos dos sujeitos, sem garantia de certificação do sistema de ensino regular.

Segundo Chagas (1993),

**A educação formal** caracteriza-se por ser altamente estruturada. Desenvolve-se no seio de instituições próprias — escolas e universidades — onde o aluno deve seguir um programa pré determinado, semelhante ao dos outros alunos que frequentam a mesma instituição. **A educação não formal** processa-se fora da esfera escolar e é veiculada pelos museus, meios de comunicação e outras instituições que organizam eventos de diversa ordem, tais como cursos livres, feiras e encontros, com o propósito de ensinar ciência a um público heterogêneo. A aprendizagem não formal desenvolve-se, assim, de acordo com os desejos do indivíduo, num clima especialmente concebido para se tornar agradável. Finalmente, **a educação informal** ocorre de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais. (grifos nossos). (sp)

Pedagógica e legalmente, a diferença entre a educação formal e não formal consiste na ligação com o Sistema Nacional de Ensino. A primeira está ligada a tal sistema, ao passo que a segunda não necessariamente. Ou seja, a Educação Formal, oferecida, preferencialmente nas escolas<sup>54</sup>, possui, ao final, uma certificação oficial do Estado, autorizada pelo Sistema Nacional de Ensino. Já a Educação não formal, mesmo tendo uma metodologia adequada, um tempo definido condizente e mediação qualificada, não possui essa certificação reconhecida pelo referido sistema.

Os Movimentos Sociais, diferentemente das ONGs, sempre trabalharam com a Educação Popular.<sup>55</sup> A diferença básica, portanto, é que aquela primeira está no âmbito

<sup>54</sup> Muitas experiências de Educação Formal acontecem e podem acontecer fora do ambiente escolar. Por exemplo, os programas de EJA, muitas vezes acontecem em salões comunitários ou até mesmo em ambientes familiares.

<sup>55</sup> No cenário da educação popular fortemente consolidado nas organizações sociais, sindicais e políticas das décadas de 60 e 70, a perspectiva era de politização do debate. Com a década de 90 e o advento do chamado “Terceiro Setor”, a educação popular foi sombreada pela nomenclatura “educação não formal”, assumida em Organizações Não Governamentais e alguns setores da sociedade civil. Ainda sobre Educação

político social, segue referenciais teóricos do campo de estudo da educação popular (Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Vanilda Paiva entre outros), às trajetórias dos movimentos de base e de lutas sociais; a educação não formal por sua vez, pode estar vinculada às metodologias participativas atreladas ao acervo da educação popular, mas não necessariamente vinculadas aos seus princípios políticos pedagógicos. Por isso, a EFARA, enquanto instituição educacional voltada para a formação política de agricultores locais como dito anteriormente, identifica-se aos princípios da Educação Popular, pois visava formar lideranças comunitárias, “em interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora”. (FREIRE, 1979, p. 75)<sup>56</sup>

Para a EFARA, este processo pedagógico vivenciado na dinâmica escolar, poderia ser compreendido como ...

Um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (CHAGAS, 1993, p. 33)

Por fim, observamos também que dentro da primeira fase descrita, existiu uma subdivisão. Das seis turmas que passaram pela escola nos primeiros 9 (nove) anos (1983-1992), as primeiras quatro turmas cumpriram um período de dois anos (1983 – 1987) e 2 (duas) permaneceram por três anos na escola (1988-1992). Esta informação se faz importante na medida em que escolhemos como sujeitos de estudo dos sujeitos da Quinta Turma os quais permaneceram na escola entre os anos de 1988 a 1990.

---

Popular ler: PALUDO, Conceição. **Educação Popular como resistência e emancipação humana**. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 219-238, maio-ago., 2015.

<sup>56</sup>Sobre o tema da Educação Formal e Não-formal ler ainda: GHANEM, Elie. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In: GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume; ARANTES Valeria A. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus. 2008; GARCIA, Valéria Aroeira. **Conjecturas conceituais sobre educação não-formal**. Trabalho apresentado no 2º Seminário Nacional: Estado e políticas sociais no Brasil, Cascavel, PR. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2005. Disponível em< <http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo7/112valeriaaroeiragarcia.pdf>> Acesso em: 30/03/2017.

**Imagem 12:** Alunos se crismam na cerimônia de encerramento da Quinta Turma em dezembro de 1990.



**Fonte:** Acervo institucional

### **3.1. A Quinta Turma da EFARA como sujeitos de pesquisa: os vaga-lumes de tochas**

O modelo educacional das EFAs teve êxito porque estava atrelado diretamente ao convívio com as comunidades originárias dos educandos de tais instituições. A relação e a parceria das EFA's com as lideranças comunitárias faziam com que a seleção dos alunos fosse além de um acordo entre escola e famílias, fazendo parte do arcabouço de responsabilidade de toda a comunidade, como veremos na fala dos egressos mais adiante. Por isso, o processo de construção das EFA's, sobretudo as primeiras, foi realizado pelas mãos de pais, famílias e amigos dos alunos. A comunidade não se sentia apenas parceira da escola, mas sim uma peça importante de sua engrenagem.

Logo, no “tempo comunidade” do regime de alternância, os alunos eram cobrados não só pela família e pela escola, pelo seu desenvolvimento escolar, mas por todo o grupo de sujeitos envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem na relação comunidade escola. Isso, em termos práticos, quer dizer que é esperado dos alunos das EFA's uma corresponsabilidade e compromisso com os seus pares, o que lhes obriga a demonstrar, na prática, os resultados do diálogo comunidade - escola, tão precioso para os preceitos da Alternância.

A construção de roças e hortas comunitárias; assunção de lideranças comunitárias em associações ou grupos religiosos; lideranças em grupos de jovens ligados à Pastoral da Juventude Rural - PJR<sup>57</sup>, tudo isso deveria fazer parte do projeto desses jovens em seu tempo comunitário.

Por outro lado, a ideologia e a filosofia marcantes, em seus ambientes comunitários, foi a da Teologia da Libertação onde se destacava a proeminência dos Movimentos e Pastorais Sociais, sobretudo as ligadas à questão da terra e da Reforma Agrária (Comissão Pastoral da Terra - CPT, PJR, *Caritas* etc.). A formação de Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR's) e a organização em Partidos Políticos<sup>58</sup> eram características marcantes na formação desses jovens, especialmente através de eventos como Jornada dos Lavradores<sup>59</sup>, Semanas Sociais<sup>60</sup>, Dia Nacional da Juventude – DNJ<sup>61</sup> etc.

---

<sup>57</sup> A PJR foi criada como uma das possibilidades de organização para os jovens rurais a partir, concomitantemente, do Estado do Rio Grande do Sul e das experiências nordestinas, fruto de uma opção pela organização dada à diversidade da realidade brasileira. Ainda em 1983 é criado o Setor Juventude da CNBB que passa a agregar a PJ, PJMP, PJR e PJE. Este setor tem como tarefa principal fazer com que estas pastorais se consolidem. A PJR, embora tenha seus grupos nas “comunidades”, sua organização não se faz necessariamente, como as demais pastorais, nos mesmos moldes obedecendo os limites geográficos das Dioceses e Regionais da CNBB. (Cf. Castro, Almeida, Vieira, et al., 2006, p. 14).

<sup>58</sup> Principalmente a origem do Partido dos Trabalhadores (PT) na região.

<sup>59</sup> A Jornada dos Lavradores é uma realização da Pastoral Rural da Diocese de Alagoinhas, criada em 1978 como uma das principais atividades da Pastoral Rural da Diocese de Alagoinhas e um dos meios de reivindicação dos direitos dos trabalhadores em suas bandeiras de luta. Acontece, anualmente, no dia 25 de julho, o dia do Lavrador. (Informações do pesquisador).

<sup>60</sup> A Semana Social Brasileira (SSB) é um projeto iniciado pela CNBB, em 1991. Inspirada na Igreja da França, a SSB é uma aliança formada por comunidades eclesiais, movimentos sociais, pastorais, organismos e a sociedade civil organizada, para refletir sobre os acontecimentos sociais, políticos e econômicos do Estado Brasileiro, somar forças para o processo de democratização e promover a participação dos pobres e excluídos na construção de um país justo, democrático, solidário e sustentável. (FOLHETO DA 5ª SEMANA SOCIAL BRASILEIRA – ISER ASSESSORIA).

<sup>61</sup> O Dia Nacional da Juventude (DNJ) é uma atividade permanente da CNBB (Setor Juventude) realizada anualmente nas dioceses de todo país. Nasceu em 1985, com o Ano Nacional da Juventude e foi formalizado dez anos depois pela CNBB. (cf. CNBB, *Marco Referencial Pastoral da Juventude do Brasil*. São Paulo: Paulus, 1998, p. 121, 202, 225-226).

**Imagem 13:** Apresentação feita pela V Turma sobre a Vinha de Nabot (1Rs 21,1-29), na Jornada dos Lavradores da diocese de Alagoinhas -BA, em julho de 1989. (A seta indica o autor no evento aos 10 anos de idade).



**Fonte:** Acervo AEFARA

A EFARA nasceu como um gesto concreto diocesano da Campanha da Fraternidade de 1982 que tinha como tema: “A Verdade vos libertará”, e como objetivo geral: criar condições para a prática de uma educação libertadora, a serviço da construção de uma sociedade fraterna. A princípio, a escola abrangeu oito comunidades de quatro municípios circunvizinhos.<sup>62</sup>

Com o surgimento da EFARA, são os alunos que passam a fazer parte da organização dos eventos comunitários e de organização sócio política. Organizando as comunidades para participarem, preparando teatro, animando as passeatas e momentos litúrgicos etc., eram eles, também, os responsáveis para animar e dar continuidade, cada um em seu local de origem, aos encaminhamentos práticos sugeridos nesses eventos.

Atualmente, três décadas depois, por onde andam os alunos que por lá passaram até a reforma compreendida entre os anos de 1998 e 2002, quando deixou de oferecer o ensino Fundamental e passou a ofertar o Ensino Médio? Esses alunos permanecem no campo ou se foram às grandes e médias cidades em busca de sobrevivência? E quanto aos princípios ensinados pela EFARA, quanto à formação para manter-se no campo com

<sup>62</sup> Para um melhor aprofundamento do tema e histórico da EFARA ver a minha monografia de graduação apresentada à UEFS em 2008 com o tema: A EFARA E O ENSINO MÉDIO TÉCNICO-PROFISSIONALIZANTE: desafios e limites de uma educação do campo. Feira de Santana: UEFS, 2008.

qualidade de vida, o que foi feito? O que guardam das filosofias e ideologias trabalhadas na escola? São esses questionamentos que surgem acerca da perenidade dos ensinamentos das EFA's no decorrer das "mudanças de épocas".<sup>63</sup> E por isso pergunto: os aprendizados – no plural para destacar a integralidade – adquiridos pelos jovens da primeira fase da EFARA, entre 1983 e 1992, foram capazes de manter os jovens ligados ao campo e com as mesmas ideologias liberto-transformadoras, apesar das transformações sociais ocorridas nos últimos anos?

Tais alunos (da Quinta Turma) estudaram em um período de especificidade da EFARA. Assim sendo, a ênfase não estará na escola em si, mas no sujeito, como parte do processo educacional.

Com as 4 fases da instituição, já anunciadas anteriormente, a Quinta Turma esteve presente ainda na primeira fase, que durou de 1983 a 1992, e foi a penúltima turma da referida etapa. Algumas particularidades são peculiares na escolha deste e não de outro grupo de egressos. Primeiro, foi este o grupo que começou a transição ideológica, através de questionamentos oriundos de seus anseios por uma escola regularizada que não fosse "apenas" para formação de lideranças comunitárias, mas que permitissem aos seus egressos avançarem na continuidade de seus estudos. Nessa época, a expectativa era que os jovens chegassem lá com a quarta série concluída, (antigo primário) e havia o desejo dos estudantes de saírem da escola com algum documento formal, mas, como alguns dos alunos não tinham experiências anteriores de escolarização, nem sempre isso era possível. Assim, foi com esta turma que começou a luta pela conquista da regularização da educação formal da escola junto às entidades competentes.

Em segundo lugar, foi esta a primeira turma a reivindicar e conseguir ficar por três anos na escola, antes a permanência era de dois anos apenas.

A terceira peculiaridade está em serem estes os primeiros alunos a buscarem, depois da regularização em 1993<sup>64</sup>, a certificação do ensino de sétima série. Ou seja, depois de saírem da escola em 1990, três anos depois, estes alunos foram reivindicar e conseguiram a documentação, provavelmente como concluintes daquele ano na escola.

Além do mais, a Quinta Turma, ao tempo que estava na EFA, vivenciou um cenário conjuntural diferenciado, com uma série de mudanças de cunho social, político,

---

<sup>63</sup> O debate científico e político atual inclui o conceito de *mudança de época*. Sobre o tema ver: 26º Congresso de Sociologia, "Latinoamérica en y desde el mundo...ante el cambio de época", Guadalajara, 2007.

<sup>64</sup> A legalização da escola foi publicada no DOU/DOE de 21/08/1993.

econômico e eclesial no Brasil do final da década de 1980 e início dos anos 1990, como por exemplo, o processo lento da redemocratização e a promulgação da Nova Carta Magna de 1988, cenário que trouxe grande impacto para os contextos comunitários rurais da época.

Sendo assim, podemos inferir, que tal turma viveu um momento muito especial dentro da escola família e teve uma experiência que pode ter marcado suas vidas para além daquela época. Por isso, queremos saber como a vivência nos anos 1988 a 1990, com a Pedagogia da Alternância, enquanto norteadora da *práxis* da EFARA, tem influenciado na vida dos seus egressos atualmente.

O nosso sujeito de pesquisa, como apresentado, é uma juventude que viveu os últimos anos da ditadura militar e o processo de redemocratização do Brasil. Estavam de certo modo envolvidos na luta pela Nova Carta Magna de 1988, no movimento das Diretas Já, nas manifestações Fora Collor, em começos dos anos 90. A turma pesquisada viveu esses momentos dolorosos do nosso país em um ambiente politizado como a EFARA e em meio aos demais movimentos sociais do campo. Fizeram análise de conjuntura, ajudaram à “conscientização” das comunidades, foram e formaram líderes comunitários. É, portanto, a partir daquele e neste contexto atual que situamos a nossa pesquisa, buscando pensar o papel da escola, em especial da EFARA, no momento em que vivemos; da escola que tivemos à que queremos, dos egressos que foram esses jovens dos anos 80/90 aos que estão chegando nesta virada secular de um mesmo contexto sócio-educacional.

### **3.2. Egressos da Quinta turma: seres, dizeres e fazeres (o diferencial dos outros vaga-lumes)**

Como dito anteriormente, dos egressos da Quinta Turma da EFARA, sabe-se que foram 13 (treze) no total. Desses, apenas 12 (doze) responderam aos questionários. Um dos ex-alunos que não enviou o questionário, vive em São Paulo e alegou motivos pessoais, como a falta de tempo. Assim, trabalhamos com 12 (doze) sujeitos de um total de treze egressos.

**Imagem 14:** A Quinta turma completa. Ao fundo, os monitores Tiago e Maurício

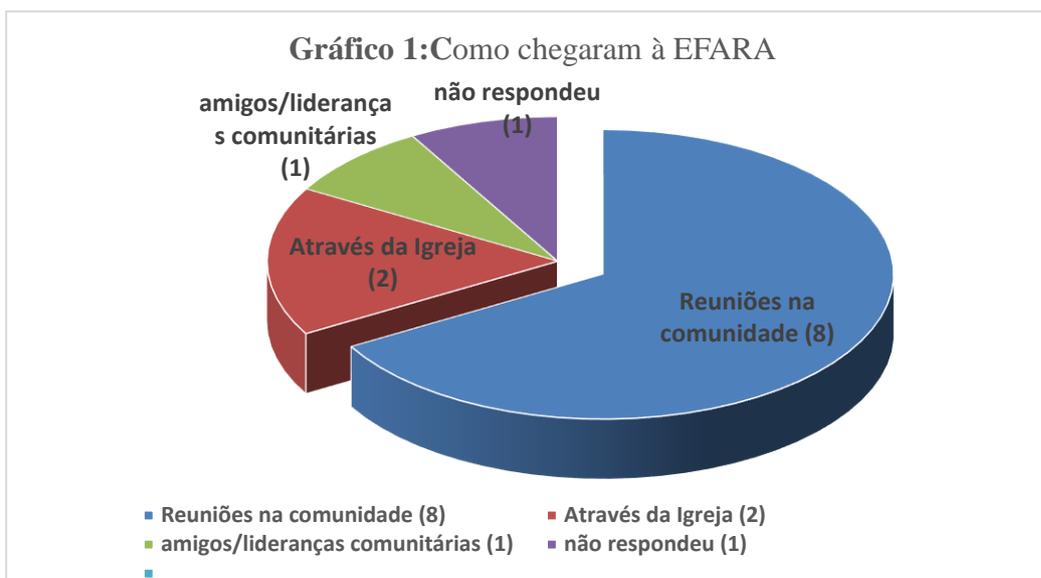


**Fonte:** Acervo institucional

O perfil da turma pôde ser traçado a partir da aplicação dos questionários dividido em seis campos considerados primordiais ao nosso trabalho: dados pessoais, situação de residência, escolaridade, trabalho e renda, atuação social, política e religiosa e vida na EFARA.

Do grupo de egresso que respondeu aos questionários, cinco são do sexo masculino e sete, são do sexo feminino. Oito já casados, três solteiros e um dos sujeitos denomina-se “outra situação de estado civil”. Ou seja, quase todos casados com uma média de 1 a 2 filhos por casal.

Algo unânime a todos foi o modo de ingresso à escola. O modo como esses egressos conheceram a escola, seguiu o esperado de uma Escola Família Agrícola que atua com a PA. Oito dos participantes da pesquisa conheceram a escola através de reuniões nas comunidades. A EFARA com seus monitores, visitavam as comunidades a fim de apresentarem o projeto da escola e assim incentivarem os comunitários a escolherem dentre eles jovens comprometidos com a comunidade. Ainda que tenha aparecido outras respostas, mas todas convergem para a atuação comunitária no ato de decidir-se por tal escola (Ver gráfico 1).

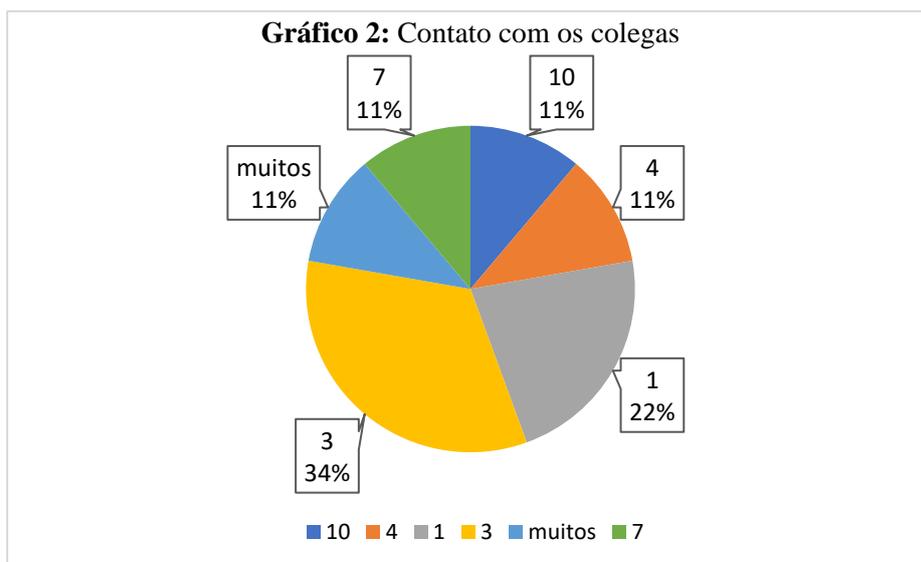


Fonte: Pesquisa de campo (questionários)

Eram comunidades organizadas em torno da Igreja Católica Romana, seus padres e lideranças locais. Quando a comunidade elegia um jovem para ir estudar na EFARA, logicamente esperava estar elegendo uma nova liderança para aquele setor, e se responsabilizava pela formação do mesmo naquela escola juntamente com a sua família. Uma vez que esse jovem sai da escola e não responde às expectativas da sua comunidade de origem, acontece aí uma quebra de contrato, e, portanto, poderíamos dizer uma traição à confiança daquele povo. A fala deste egresso deixa clara esta consciência:

*A questão dos critérios de seleção da nossa época era totalmente diferente. Com relação à faixa etária de idade e com relação também ao que aquele jovem, aquele adolescente fazia na comunidade. Então isso é um diferencial muito forte. Os líderes das comunidades, eles que indicariam, reuniam a comunidade e a comunidade quem fazia ali a seleção, a votação quem ia pra escola e quem não ia. Hoje, eu vejo mais que concluiu o primeiro grau ele está apto para entrar na Escola Família Agrícola. (Lírio-do-Vale)*

Mas o afastamento não foi somente da comunidade, mas naturalmente uns dos outros também. Nove dos egressos disseram manter contato com os colegas, porém, com um ou outro. Nenhum deles conhece o paradeiro da totalidade dos colegas. Vejamos o gráfico elaborado a partir da questão nos questionários:



Fonte: Pesquisa de campo (questionários)

Como mostra o gráfico, duas pessoas, das nove que disseram ter contato com algum colega da escola, possuem contato com sete e dez pessoas. As outras sete sabem ou mantêm contato com uma, duas ou três. Isso seria natural se não se tratasse de uma Escola Família Agrícola, onde as relações interpessoais são muito bem trabalhadas e a ênfase na formação da pessoa tem grande importância dentro do currículo, como é possível observar na lista de disciplina no quadro de notas em anexo. (ANEXO 2)

Observando tal matriz curricular da referida turma pode-se ver bem a diversidade e a preocupação com este casamento entre a técnica e a humanística. Estudava-se o básico do que se poderia chamar de “núcleo comum” (Comunicação e Expressão, Matemática, Ciências, Geografia e História), complementadas pelo básico da parte técnica rural (agricultura e zootecnia), às quais se atribuía notas e se acrescia também nessa mesma matriz curricular, sob a forma de conceitos, as áreas humanísticas e de formação comunitária e de “personalidade” (economia doméstica; trabalhos práticos tanto na horta como no geral; participação em atividades da escola; comportamento; desempenho das tarefas e funções atribuídas no trato e cuidados do grupo e da escola; atividades na comunidade; crescimento da consciência da realidade e esportes). Ou seja, mais da metade da matriz curricular dizia respeito à formação humana e comunitária do indivíduo e implicava em notas para a sua aprovação ou reprovação. Além da avaliação que era feita pelos monitores, professores e responsáveis pela formação, os alunos se auto avaliavam. Para a época, uma escola que permitia ao aluno se auto avaliar, pensar sobre a sua prática, era de fato algo inovador. (ANEXO 5)

Segundo a ex-gestora entrevistada, esta foi uma das dificuldades no processo de regularização da escola: a adequação do currículo pleno de 1992, aos moldes do sistema de ensino do Estado da época. Apesar de tal currículo, adaptado segundo as exigências burocráticas do Sistema Nacional de Ensino, não fugir tanto ao que se havia implementado nos anos anteriores, garantir uma orientação “técnica” satisfatória e o mínimo da base comum estabelecida para as escolas regulares.

Esse documento diz o seguinte sobre o currículo já implementado na escola:

O Plano de Curso é montado com um conjunto de temas de estudo, feito no início do ano. Os assuntos variam de acordo com os interesses do meio rural. É organizado em quatro áreas: Ciências Sociais (Estudos Sociais); Ciências Complementares (Gramática e Matemática); Ciências de Base (Biologia animal e vegetal, higiene e Saúde); Ciências Agronômicas (agricultura, zootecnia e administração rural). (AEFARA, 1992, p. 31)

É um currículo básico como se pode ver, mas que dá conta daquilo a que se propunha a escola naquele momento. Pode-se observar ainda, neste trecho, a ordem dos valores mais trabalhados pela instituição. A Matemática e a Língua Portuguesa, carros-chefes das demais escolas tradicionais, nesse documento é chamada de Ciências complementares, ou seja, elas ajudam à compreensão das outras ciências, e tem como base a saúde, a higiene, e a biologia animal. Tudo isso para atender ao objetivo maior da escola, o qual, segundo o mesmo documento, era: “Incentivar no meio rural uma conscientização sobre os problemas e descobertas comunitárias dos seus valores e meios para solucionar os problemas.” (AEFARA, 1992, p. 29). Ou seja, a ênfase estava de fato na formação de lideranças como já foi dito anteriormente, atendendo a finalidades que a AEFARA adotou para si desde o começo:

Incentivar as comunidades rurais da região, orientá-las e assessorá-las nos seus esforços de desenvolvimento, integrando os aspectos econômicos, sociais, culturais e religiosos, por meio de serviços polivalentes tais como: educação comunitária; assessoria agropecuária; educação para o Lar. (AEFARA, 1983, p. 1)

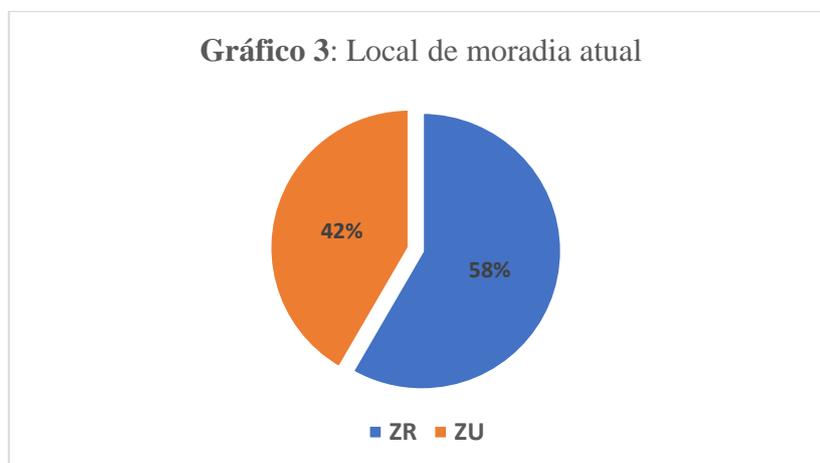
Tal currículo não poderia ser menos funcional, teria de falar a linguagem do jovem que ali estava, o qual já numa idade um tanto avançada, poderia sentir-se perdendo tempo na escola, por isso a grande preocupação com a frequência e a evasão escolar. Neste mesmo documento diz o seguinte sobre o tema:

Procurar-se-á meios pedagógicos e humanos para o atendimento das necessidades do alunado, a fim de que permaneçam na escola e a evasão seja a menor possível, pois a permanência na escola e

funcionalidade do ensino deve favorecer ao aluno quanto à meta de uma educação específica para o filho de um trabalhador da zona rural. (AEFARA, 1992, p. 27)

Em outras palavras, se não fosse considerada como “funcional” e “prática”, haveria um maior risco de evasão. Note-se que na turma em estudo, a evasão foi de praticamente 50% dos alunos, conforme informamos na metodologia e foi possível observar na análise dos quadros de notas em conformidade com as fichas individuais dos alunos (ANEXO 3), os quais deram origem à lista elaborada pela ex-diretora, também anexa ao fim deste trabalho.

No que concerne o lugar de moradia, em 1990, 9 (nove) eram moradores da zona rural nos municípios de Inhambupe e 3 (três) de Aporá. Atualmente, pouco mais da metade dos egressos ainda vive na zona rural (Ver gráfico 3). Cinco deles vivem em capitais como Salvador/BA e São Paulo/SP. Dessa forma o quesito “permanência” no campo, um dos preceitos da Pedagogia da Alternância e das EFAs, discutidos no capítulo anterior, não conseguiu surtir efeito no futuro dos egressos, que justificando as condições de vida e oportunidades de emprego, mantiveram as tradições de êxodo rural, já tão debatido e combatido naquela época.



Fonte: Pesquisa de Campo (questionários)

Mas por que assim aconteceu? Na fala dos entrevistados aparece o que para eles são os motivos reais do deslocamento, como por exemplo, a busca por oportunidades de sobrevivência.

*Eu acredito que é por conta da situação, né? Na zona rural nem sempre o pequeno agricultor tem apoio para poder cultivar os alimentos e desses alimentos manter a sua renda mensal para pagar suas contas, manter a sua família [...] estudaram, se formaram? Sim, mas depois cadê o apoio pra poder se manter*

*na zona rural? Nas cidades grandes vão atrás de outras condições, uns conseguem, outros não conseguem, outros dão continuidade aos seus estudos, né? Melhor, se aperfeiçoam...vão atrás de trabalho[...]. (Violeta)*

Mas há aqueles que percebem uma certa falha na escola, em não pensar no egresso. O que este recém-saído da escola faria com tudo que aprendeu na escola em sua comunidade e como se sustentaria durante as suas lutas? As ideias são bonitas e necessárias, assim como enriquecedoras, mas na opinião de alguns egressos, não houve projetos pensados para manter esse público alimentado e com seu bem-estar garantido em seus próprios espaços de convivência, naquele momento histórico. Pensou-se o antes, quando da seleção de tais jovens, no momento formativo, mas pelo exposto na fala do egresso a seguir, não se pensou no futuro imediato deste sujeito. Diz outro sujeito:

*Lá (na escola) você busca uma teoria, né? Mas só que na prática depois a gente vai ver que há muita dificuldade [...] hoje eu vejo que a escola poderia ter criado projetos pra que este jovem permanecesse na zona rural. (Lavanda)*

Falas como essas suscitam a reflexão acerca do verdadeiro papel da escola na sociedade. Sabe-se que na perspectiva dos princípios da PA e das EFAs, o que se chama de currículo integral pouco tem a ver com o tempo em que se permanece na escola, mas sim com a integralidade da formação conforme discutido anteriormente.

No caso específico da EFARA, sabe-se que, nessa época, a Cooperativa Agropecuária Mista da Região de Alagoinhas (COOPERA) já era realidade e foi criada com o apoio da escola, além de vários sindicatos e associações comunitárias que estavam surgindo na região. Por isso ser discutível uma possível omissão da escola neste quesito.

Seguindo a discussão, outro egresso continua:

*Em primeiro lugar, pelo menos pra mim, o primeiro item dessa, de uma certa forma, desistência de morar na zona rural, foi, eu acho que foi **a idade**. **Nós éramos muito jovens**. Então, a juventude tem assim uma ideia mais de se mudar para as grandes cidades pra tentar de uma certa forma construir um futuro nas grandes cidades. Este foi um dos pontos pra mim. O outro eu acho também que foi **falta de preparo, de projetos**, voltados pra gente que tinha saído naquele momento de uma escola daquela, então, acho que não tinham projetos assim bem estabelecidos para que segurassem a gente ali na comunidade naquele momento. Então eu acho que esses foram os dois fatores preponderantes para a minha saída de lá. Se fosse hoje, com a cabeça que tenho hoje e com as condições que melhoraram muito no campo, em relação a vinte anos, vinte e cinco anos atrás,*

*então a possibilidade de continuar seria bem maior. (Orleandro)  
[grifos nossos]*

Esse segundo depoimento traz ainda um elemento novo que é a idade. A juventude é dinâmica, quer ver mudanças, quer fazer as mudanças acontecerem, mas também desejam crescer juntos. Para isso, precisam, dentre outras coisas, a independência de seus pais, coisa até pouco tempo quase nunca discutida nos debates sobre juventude camponesa. O jovem tinha e continua tendo participação ativa no trabalho que é dividido entre os familiares, porém, as decisões nem passam por eles. O jovem precisa ter algo para chamar de seu e não apenas trabalhar junto com a família e ao final a produção vai toda para a tal “família” e ele continua dependente porque tudo ali é do pai, desde a roça até a produção que dela vem. Tudo isso atrelado aos fatores que logo viriam alterar as dinâmicas de trabalho no campo, sejam elas: os processos de mecanização do trabalho rural, o avanço do agronegócio e a ampliação da lógica do capitalismo agrário.

Importa também destacar que, ao longo da história, o trabalho de mulheres e jovens é invisibilizado ou considerado secundário do ponto de vista da relevância na composição financeira da família. Na agricultura familiar, em especial esse trabalho se configura como uma “ajuda” ou com complementação do trabalho de homens adultos. Essa característica doméstica do trabalho de jovens e a ausência de remuneração direta aparecem como fatores limitadores no trabalho dentro das propriedades rurais, contribuindo para impulsionar sua saída do campo em busca de outras oportunidades. (NASCIMENTO, et al., 2016, p. 36)

Então, sem perspectiva no trabalho na agricultura, o jovem vai buscar melhores condições de vida fora do campo. Para os homens que são fisicamente mais fortes, as agroindústrias e a monocultura exerce muita força de atração, arrastando para outras cidades, outras regiões mesmo tantas vezes estando expostos a situações de violência, insegurança no trabalho e baixa remuneração, sem contar o afastamento do convívio familiar.

As mulheres que já vivenciam falta de oportunidades e as desigualdades de gênero no campo, quando não saem, comumente continuam e se arranjam com funções ligadas ao magistério, ou seja, são obrigadas a saírem e engrossarem as fileiras do subemprego nas cidades, em fábricas ou no trabalho doméstico.

Na mesma linha de raciocínio Hortênsia afirma:

*Eu acho o seguinte: nem todos depois que saíram da EFA, tudo bem que a gente recebeu uma orientação, bagagens, enfim, mas*

*nem todos tiveram a mesma oportunidade que eu, que [nome de mais dois egressos], por exemplo de fazer um concurso, de passar em um concurso, minha área é Agente Comunitária de Saúde, então eu tenho um emprego na comunidade, certo? Então, nem todos tiveram esta oportunidade, nem todos tinham terra pra trabalhar, nem todos tiveram acesso aos créditos, né? E aí isso dificultou, acharam uma oportunidade de parentes que moravam em capital, nas cidades e então este foi um grande motivo. O motivo maior foi a procura de emprego, quer dizer, em um determinado momento a zona rural não deu pra viver com isso [...] falta de oportunidade de crédito, de terra, de financiamento, enfim, é isso que eu acho. (Hortênsia)*

Os fatores de expulsão da juventude do campo vão muito além dos apontados pelos sujeitos da pesquisa. Além da falta de acesso à terra e a concentração fundiária, tema ao qual não se pode fugir no debate da Educação do Campo, pode-se falar de conflitos relacionados ao uso intensivo de agrotóxicos, o desmatamento e a monocultura, bem como a rotina intensa de trabalho, tanto nas agroindústrias, como nos ambientes da agricultura familiar, quando os jovens sem uma renda monetária própria, trabalham na propriedade da família tendo a renda geralmente administrada, pelo pai. No caso dos egressos pesquisados, observou-se que na ficha individual dos alunos destacava-se o item da quantidade de terra (cf. ANEXO 3). Dos que informaram suas propriedades (11), a média era de 9,45 tarefas de terra por pessoa, sendo que apenas cinco possuíam mais de dez tarefas, ou seja, eram filhos de agricultores, com pouca terra e geralmente com muitos filhos. Tal impasse - pouca terra e muitos herdeiros -, torna-se um fator complicador para o debate da permanência no campo, nos preceitos da Pedagogia da Alternância.<sup>65</sup>

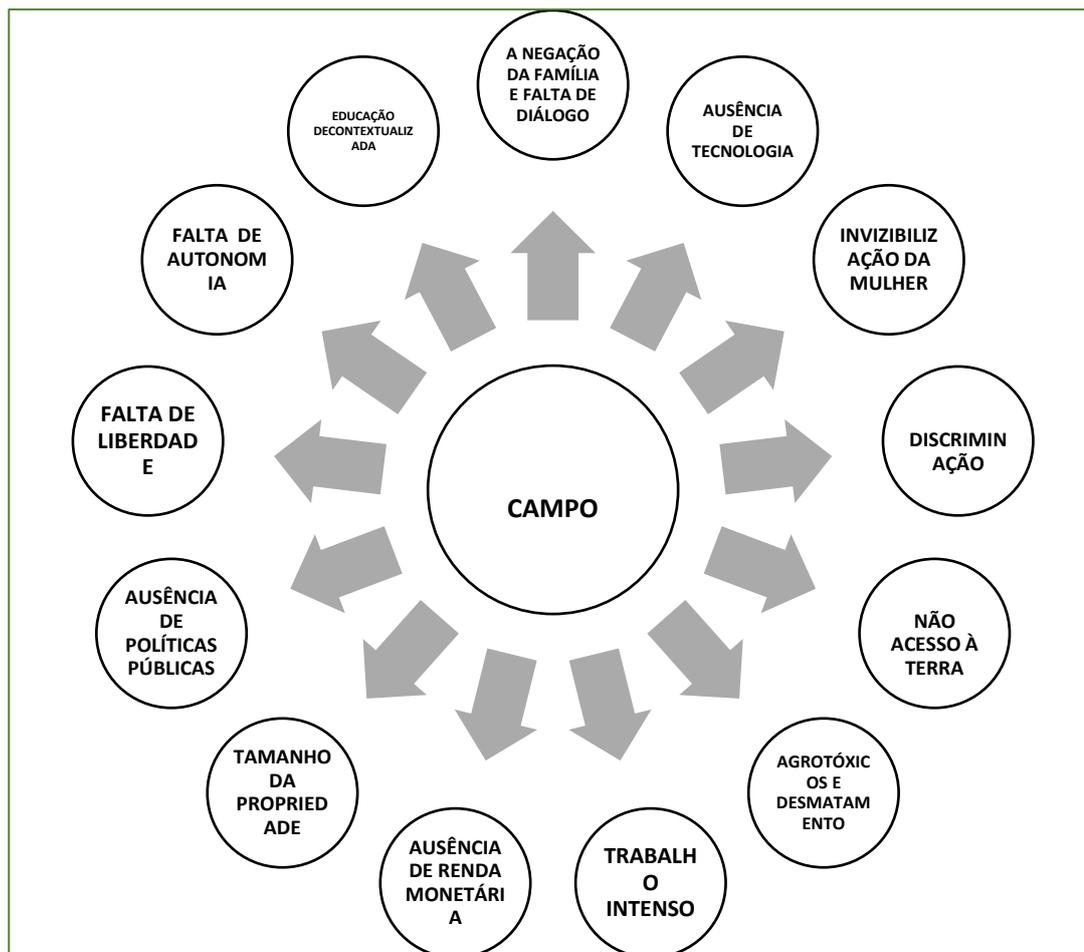
Pesquisa recente realizada pela Articulação Nacional de Agroecologia (ANA) e o Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata (CTA-ZM), em 2016, no estado de Minas Gerais, mostra que até hoje, aliada à falta de autonomia na gestão do trabalho da propriedade familiar, está a negação da família ao projeto de vida do/da jovem e a falta de diálogo com ele/a, bem como a falta de liberdade na construção de relacionamentos afetivos. Sofre ainda, a juventude rural, com a ausência de tecnologia da comunicação e do lazer no campo, vítimas de uma educação descontextualizada e ausência de escolas no/do campo, o que aumenta a discriminação por parte dos urbanos, pelo fato de ter uma identidade rural. No caso dos ex-alunos da EFARA que tiveram uma educação contextualizada e voltada aos valores camponeses, pesou com muito mais ênfase, a ausência de políticas públicas adaptadas à realidade da juventude.

---

<sup>65</sup> No exemplo da ficha em anexo se pode observar um total de 12 irmãos.

Importante notar que as causas que levaram os jovens da década de noventa abandonar as suas raízes rurais, não foram extintas, mas permanecem até hoje, ainda que com nova roupagem. Ainda influenciam fortemente a juventude camponesa atual. O esquema a seguir, evidencia os fatores contribuintes para a expulsão do jovem rural do campo, atualmente, detectados na pesquisa supracitada.

**Figura 5:** Fatores de expulsão do campo para a juventude



**Fonte:** Adaptação da cartilha Juventudes e Agroecologia. ANA/CTA-ZM, 2016, pg. 29.

É perceptível a insistência na luta pela sobrevivência, ainda que cada um traga um matiz diferente. Contudo, fica evidente pelas narrativas apresentadas, o desejo de não ter deixado as suas terras, seus familiares, sua comunidade.

*Eu acho assim: vou me basear esta resposta por mim mesmo. A dificuldade de conseguir trabalho, entendeu? Porque a gente sobreviver só da roça não teria como. Então havia muita dificuldade da gente conseguir algo que conciliasse a roça e ao mesmo uma forma de ganhar dinheiro ali onde a gente morava.*

*[...] foi procurar mesmo fora da roça uma maneira de se manter [...] os que ficaram conseguiram alguma coisa, os que estavam mais enturmados, eram os que mais, no caso, conseguiram trabalhar na cooperativa, alguns foram ser agentes de saúde[...] mas no meu caso que não tinha, não tinha terra pra trabalhar [...]. (Glicínia) [ Grifo nosso]*

Sobre os que ficaram e tiveram “êxito” na permanência local, o depoimento anterior alega que eram os “mais enturmados”, ou seja, aqueles que desde o início se apresentaram como mais afeitos aos movimentos sociais e, portanto, mais próximos das entidades como a COOPERA, Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) ou associações, que poderiam oferecer algum tipo de vantagens, como estágios ou até mesmo emprego. Talvez esta fala revele uma contradição nos depoimentos anteriores os quais delatam a “falta de projetos” para os que desejavam ficar na roça. Na cartilha de comemoração dos dez anos da Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, em 1992, já traz uma parte do histórico da COOPERA (cf. AEFARA. 1992, p. 20 a 24). O *site* da COOPERA, em seu histórico diz que tal instituição nasceu em 1986 e acrescenta:

A COOPERA nasceu da necessidade dos agricultores familiares, organizados em associações, comercializar a produção agropecuária a preço e relações comerciais justo. A propulsora deste trabalho foi a ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS – EFARA, em virtude de sua atuação nas dimensões sociais, econômicas e ambiental em diferentes comunidades rurais de vários municípios da Diocese de Alagoinhas, assim como, sua interlocução com a Pastoral Rural, com os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais e das Associações Comunitárias. (COOPERA, 2018 – dados da internet.)

Logo, se a COOPERA já existia desde 1986, e a sua fundação foi propulsionada pela EFARA, não pode ser corroborada a ideia de que tal escola não tenha se preocupado com a vida pós-egressa dos seus estudantes nas comunidades. Na mesma cartilha dos dez anos da AEFARA, a escola lista os resultados alcançados nesta primeira década, e, no que toca a parte de cooperativismo e associativismo, aparecem itens como: “Fundação da COOPERA; fábrica de beneficiamento dos produtos agrícolas; RECOOPERA – Fábrica de adubos de lixo; fundação de novas associações com a participação de alunos e ex-alunos; etc.” (AEFARA, 1992, p. 47-48).

Dados da pesquisa indicam que havia uma preocupação com a continuidade formativa e a tentativa de criação de meios de sobrevivência dos seus ex-alunos, inclusive

com a expectativa de que estes estudantes contribuíssem com o projeto de desenvolvimento local. Contudo, como algumas falas podem revelar, a questão da vocação para o meio rural pode ter pesado mais, como pode ser observado na fala de Glicínia:

*[...] eu quando se referia assim a uma horta, a criar eu até ia, mas quando se referia a plantar outras coisas não me chame...não, não dá certo não. Não tenho muita vocação pra isso não. [...] mas é uma coisa que ninguém ia sobreviver só de plantar um coentro, cebola, um pimentão, um tempero[...]. (Glicínia)*

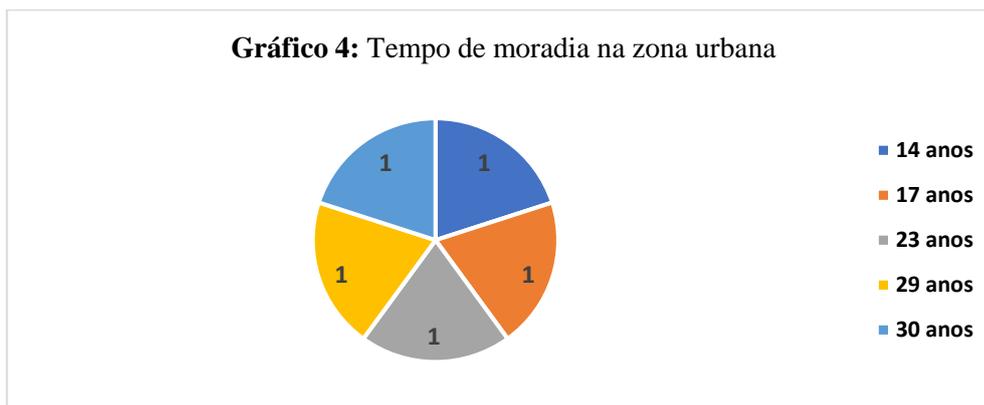
Mas há também dentre os egressos, os mais prudentes, os quais reconhecem que apesar das dificuldades encontradas no meio rural, poderia ter sido possível sim a permanência, ou quem sabe um pouco mais de persistência:

*[...]A lei da sobrevivência ela vai além disso, né? Então como a escola na época, a gente estudava pra ser voluntário, na verdade das comunidades e tudo mais, [...] mas ela não tinha aquele foco do profissionalismo e quando um jovem se forma, conclui uma formação, o pensamento dele diretamente logo é questão de um ganho, de ganhar um dinheiro para a sua própria sobrevivência, né? E o meio rural, por muito mais que a gente quisesse ficar por ali, ele não dava uma certa condição, uma certa segurança de ganho. Isso acho que deixou muito a desejar e foi um dos motivos maiores que fez com que os colegas procurassem os centros urbanos atrás de um emprego de fato, que tivesse um salário ali certo, tudo mais. Não dizendo que o meio rural não desse esse ganho, dá sim, com certeza, que eu fiquei lá e sou a prova real disso, mas você percebe também que não é um ganho, você não tem uma certeza daquele ganho, [...].” (Lírio-do-vale)*

Poderíamos então pensar que a PA não teria cumprido a tarefa primordial de fazer com que os jovens permanecessem no campo. Porém, como as falas revelam, a escola em questão pensou e enfatizou a formação do cidadão crítico e teve um percurso mais fragilizado no processo de formação técnica, necessária à preparação do sujeito para reunir as condições satisfatórias de sobrevivência no seu espaço de origem.

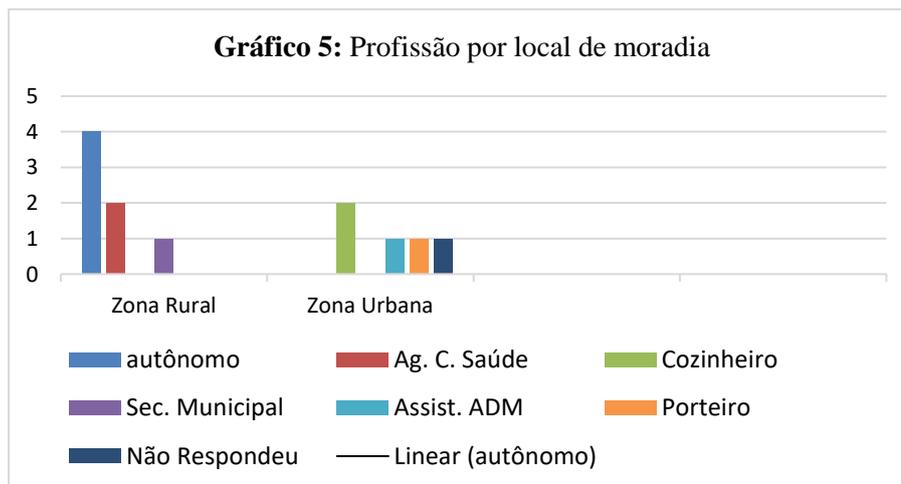
Outra situação que nos chama atenção é o tempo de moradia na zona urbana apontado por alguns dos egressos nos questionários (Ver Gráfico 4). Alguns disseram ter entre 29 e 30 anos de vivência na zona urbana, contudo, sabe-se que estudaram na EFARA entre 1988 e 1990, ou seja, em 2017 completaram 27 anos de egresso. Dessa forma, tais dados revelam uma contradição que poderia ser interpretada de duas formas: ainda

estudando, alguns já estavam morando na cidade, o que seria uma forte incongruência na época, pois a escola só aceitava moradores da zona rural e trabalhadores atuantes social e religiosamente nas comunidades; ou então seria simplesmente um erro de cálculo dos egressos pesquisados. A segunda opção parece ser a mais plausível segundo alguns entrevistados, os quais afirmaram não haver nenhum colega morador da zona urbana durante o período estudado.



*Fonte:* Pesquisa de Campo (questionários)

Interessante notar ainda, a partir dos questionários, que apenas um dos doze questionados mora em casa alugada. Os outros todos tem residência própria, destoando da realidade dos assalariados onde poucos têm este direito garantido. E note-se que apenas uma pessoa disse morar com os pais. Ou seja, apesar de não terem conseguido galgar profissões mais valorizadas do ponto de vista sócio econômico (ver gráfico 5), todos conseguiram a sua casa própria e viver sem pagar aluguel, condição muito comum entre os assalariados do mundo urbano, os quais, segundo dados do IBGE (2018): “No período de 2004 a 2014, no total de domicílios particulares permanentes, constatou-se crescimento gradual no percentual dos domicílios alugados (de 15,4%, em 2004, para 18,5%, em 2014), enquanto o dos domicílios próprios apresentou, em 2014, o mesmo percentual de 2004, 73,7%.”



Fonte: Pesquisa de campo (questionários)

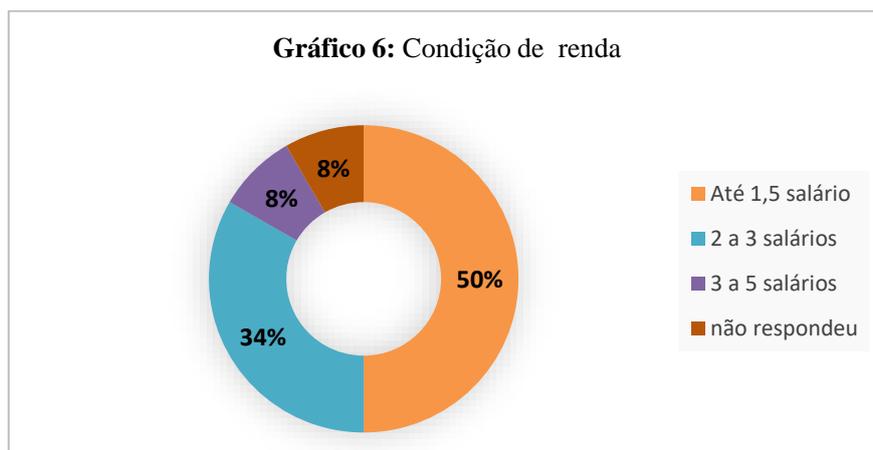
No que concerne às condições de trabalho e fonte de renda dos moradores da zona rural, a maioria dos entrevistados (04) são trabalhadores autônomos, trabalham para si em suas propriedades; dois estão concursados no funcionalismo público (Agente Comunitário de Saúde - ACS) e um exercendo cargo comissionado numa prefeitura do interior, como secretário municipal. Esse último, ainda assim, afirma ter uma fonte de renda extra que vem principalmente da agricultura em suas terras, onde vive com sua família.

Enquanto agentes comunitários de saúde é possível colocar em prática a liderança comunitária aprendidas na EFARA, sobretudo, em parcerias com outras entidades das comunidades, como a Pastoral da Criança, por exemplo.

Importante salientar, que os dados da pesquisa revelados pelos questionários, apontam que, por outro lado, na área rural, mesmo aquele assalariado de renda fixa, como os funcionários públicos, não deixa de ter outra fonte de renda oriundas da sua roça ou de algum pequeno comércio ou ainda de alguma produção extra, como artesanatos ou algo do gênero.

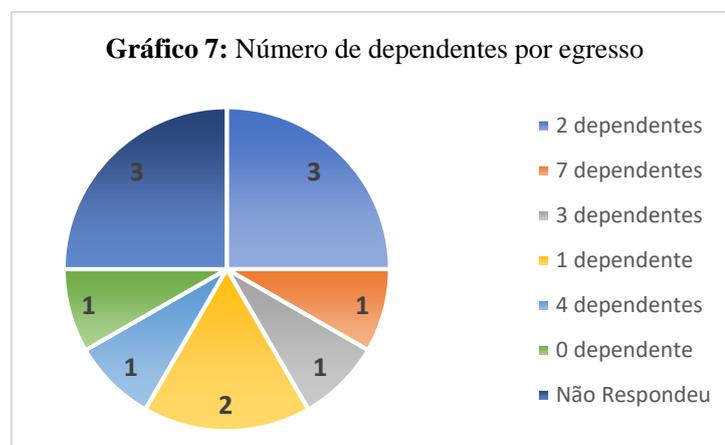
Já na zona urbana, as profissões variam, mas nenhuma de grande expressão no mercado de trabalho capitalista, também não há, segundo os dados da pesquisa, nenhum concursado em serviço público. As atividades variam entre serviços de porteiro, auxiliar administrativo, cozinheiro. Questionados sobre a atuação em outras ocupações estes sujeitos revelaram também já terem atuado em diversas áreas como: revendedores, professores, serviços gerais, trabalhadora doméstica, costureiras, metalurgia, gestão de cooperativas, agroflorestal, cobrador de ônibus, garçom.

Não é fácil para quem chega de fora, da zona rural, sem estudos compatíveis, manter-se no mercado de trabalho. A rotatividade pode ser sinônimo de subempregabilidade, ou seja, as atividades que assumem na zona urbana são as consideradas de pouca expressão pela sociedade do capital e que a remuneração, geralmente, não passa de um e meio, a dois salários mínimos. Por isso a dificuldade em manter-se muito tempo em um mesmo emprego. O gráfico a seguir ilustra a condição de renda dos sujeitos da pesquisa:



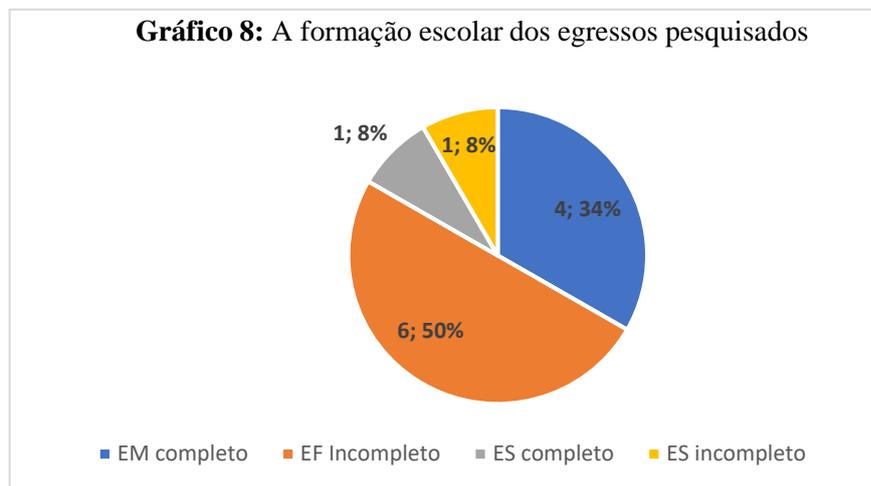
*Fonte:* Pesquisa de Campo (questionários)

Contudo, apesar de uma renda simples, relativamente pequena, o fato de terem poucos dependentes, como mostra o gráfico 7, faz com que pensemos em uma vida razoavelmente tranquila para tais pessoas, certamente passando pelas mesmas dificuldades que passam a grande massa da população brasileira. Porém, se juntarmos as variáveis “nível de renda” e “número de dependentes” percebemos que as condições de vida dos egressos não são muito favoráveis do ponto de vista econômico.



*Fonte:* Pesquisa de Campo (questionários)

Atrelado à questão da renda e oportunidades de trabalho, há o fator, escolaridade. Metade dos egressos não concluiu o Ensino Fundamental II, ou seja, a antiga oitava série e apenas um dos pesquisados possui o Ensino Superior completo (Ver gráfico 8). Tal fato chama atenção, uma vez que se acredita nos estudos como um dos elementos básicos na formação de cidadãos críticos, aptos para atuarem, sobretudo, nos movimentos sociais.



Fonte: Pesquisa de Campo (questionários)

Não podemos esquecer diante de tal realidade a desigualdade nas condições de vida de cada sujeito, permeadas de variáveis de desigualdade. Mesmo os que hoje vivem na zona urbana, carregam o estigma de serem sujeitos da zona rural, com pouca escolaridade, ou seja, pobres que tentam a melhoria de qualidade de vida na cidade grande, com todas as contradições que tal situação comporta. Algumas falas dos sujeitos corroboram isso.

Para alguns, a questão da busca da sobrevivência não permitiu conciliar trabalho e estudos dentro de uma realidade diferenciada. Ao sair de uma realidade menos agitada na zona rural para o movimento da cidade grande, o choque de realidade é grande e nem sempre é possível suportar. Quer dizer, o discurso da “oportunidade” na zona urbana nem sempre se concretiza, ironicamente, do mesmo modo que na zona rural, o acesso à escola não é “simples”. Os dados da pesquisa anunciam para as dificuldades clássicas que os egressos enfrentam enquanto sujeitos oriundos da classe trabalhadora, sejam eles moradores do campo ou da cidade.

*Eu, quando eu retornei pra cidade eu queria estudar, mas ou estudar ou trabalhar no local que eu estava. Eu como doméstica, realmente, trabalhava em São Paulo como doméstica. Dava pra estudar em uns pontos, mas em outros já não dava por causa do horário de chegar...a minha ex- patroa, na época, eu lembro que*

*ela me incentivou muito, mas eu fiquei com medo por causa da violência, né? De onde eu trabalhava para o ponto de ônibus era muito longe e eu chegar onze e meia da noite de lá pra cá...fui pensar este lado, por que da violência não busquei. E retornando à minha terra natal, continuando sempre o mesmo, sempre o mesmo, né? E nada! (Lavanda)*

*[...] às vezes também trabalho demais, vai pra cidade, chega lá não tem tempo pra... muito cansativo. [...] aqui é outro mundo, aqui é outro mundo. Eu mesmo vim aqui pra Salvador, logo depois eu adquiri família eu estava estudando, tive de parar de estudar. Aí parei oito anos...e quando eu me separei foi que eu vim retornar. Então aí eu tinha de trabalhar, tinha de cuidar de filho, que eu saí com as três filhas, ele nunca deu um real, sempre eu que tinha de trabalhar. Então tudo que eu fazia era voltado pra isso. Tinha vez que eu saía do meu primeiro emprego, depois que eu me separei. Eu saía daqui (Paripe) 4h40min da manhã e chegava aqui em casa 11h da noite porque eu descia no colégio, foi quando eu voltei a estudar. Eu chegava 7h [da noite] no colégio, estudava, aí quando era 10h [da noite] terminava a aula[...] chegava em casa ia cuidar de casa, de filho, ia deixar comida pronta pro outro dia 'pras' crianças. Eu 'tava com uma criança de 11[anos], uma criança de 7 e uma de 2. E a preocupação era que quem cuidava destas crianças eram elas mesmas. [...] (Glicínia)*

*Outra coisa ainda é a questão de distância. Muitas vezes você reside numa localidade que fica[...]. Atribuo também aqueles que logo pensaram no emprego. Aí se empregou...você sabe por exemplo que em São Paulo, ou aqui mesmo, em qualquer lugar que seja, depois que você chega do trabalho pra você enfrentar uma sala de aula é muita força de vontade. Eu já fiz isso, eu sei como é difícil. Você cochila na sala, os colegas 'dá' risada de você, riem de você o tempo todo porque você tá ali sem condição. E aí a escola, você sabe que exige um pouco de você, de você pensar, raciocinar, de interagir. Então isso com certeza foi um dos motivos fortes para não ter a continuidade [dos estudos]. (Lírio-do-Vale)*

Por outro lado, além das dificuldades, vem o foco no trabalho. Às vezes, mesmo sendo um trabalho considerado como “simples”, que não exija um grau complexo de escolarização, avalia-se como uma fonte de renda que proporciona melhores condições de sobrevivência do que o trabalho na zona rural, e, portanto, tendem a perceber como uma situação mais proveitosa o deslocamento para as cidades, muitas vezes não conseguindo fazer o caminho de volta.

*Mesmo na cidade eu não dei continuidade. Eu vim mais no pensamento de trabalho, entendeu? [...] Eu acho que naquele momento nós não focamos isso... e principalmente no começo quando saímos de lá. A gente não veio com aquele pensamento*

*assim de estudar...veio com o pensamento primeiro de trabalhar.... e o tempo foi passando, foi passando e a gente não se deu conta disso. Quando foi ver, quantos anos já se passaram. [Orleandro]*

Ainda sobre a escolaridade, algumas falas focaram o interesse pessoal na continuidade dos estudos:

*“Falta de interesse né?” (Violeta).*

Ou:

*“[...] Uns porque não gostavam mesmo de estudar” (Glicínia).*

Contudo, é importante ter claro que na vida real o interesse dificilmente vai superar as necessidades.

Como a escola não era registrada ainda em 1990, continuar estudando poderia significar um retrocesso, ou seja, a ideia de não ter computado os três anos estudados e não ter um documento formal, não era fácil. Os que esperaram chegar o registro da escola conseguiram entrar numa série mais avançada, os que tinham pressa foram de fato “prejudicados” do ponto de vista do avanço acadêmico.

*Quando cheguei aqui em Salvador, vim trabalhar na casa de uma professora aposentada e ela fazia questão de eu estudar. Então eu fui pro interior pra buscar [a transferência] e quando eu cheguei lá eu não consegui. Tive de pegar a da quinta série em Inhambupe e me matricular na quinta série. Como lá eu tinha passado na quinta série eu comecei na sexta série, quer dizer eu regredi. (Glicínia)*

Outras duas questões apontadas como motivos do não prosseguimento dos estudos foi a aquisição de família e a participação dos movimentos sociais. Considera-se que a inserção dos jovens na militância absorve o seu tempo, principalmente pelos jovens representarem um potencial para as lutas e os enfrentamentos sociais. Durante muito tempo, alguns desses movimentos davam prioridade à participação dos jovens nas atividades de militância mais que a inserção na escola regular. Isto pode ser analisado pela perspectiva histórica, quando a construção de uma mentalidade política atrelada aos movimentos do campo, dificilmente seriam fortalecidos pela instituição escolar no seu formato tradicional.

*Eu vejo o seguinte, algumas razões, por exemplo: teve colegas que procuraram logo família, né? Com a família vem filhos e*

*vindo filhos por muito mais que ele queira, mas é uma preocupação bem maior [...] que não justifica você não estudar. Outros[motivos] é a questão de você ter se envolvido em organizações sociais que deixa você um pouco sem muito tempo. Você fica muito focado naquela organização querendo fazer sempre mais e esquece do seu lado pessoal que é o lado de estudar. Um exemplo muito claro foi a minha situação[...]. (Lírio-do-vale).*

A EFARA, como visto anteriormente, tinha como centralidade a formação política, com vistas à formação de líderes comunitários, o que possivelmente poderia nos levar a pensar, de certa forma, em uma possível falta de percepção deste potencial, deixando a educação formal relegada ao segundo plano. Fato este comprovado pela dificuldade em encontrar documentos formais que comprovassem a passagem de tais alunos por lá, como por exemplo ficha de matrículas, mapas de notas etc. Alguns desses documentos foram encontrados em arquivos pessoais da ex-diretora. Mas, certamente, a própria escola, nesta época, não tinha tal clareza, nem era prioridade a escolarização dos jovens. O mais importante era a formação comunitária do jovem, bem como as noções básicas de técnicas agrícolas para ajudar na lida familiar e dos agricultores da comunidade. O momento político demandava uma formação mais politizada, por isso não tinha uma expectativa de formação pensada a partir de uma mentalidade técnico científica, voltada para conteúdos propedêuticos. A certificação não necessariamente estava vinculada a uma resposta exitosa frente às disciplinas de caráter regular, mas antes, ao desempenho frente às demandas formativas para as lideranças política e comunitária, como um dos preceitos da Pedagogia da Alternância. (ANEXO 4).

Hortênsia avalia:

*Se fôssemos pegar a EFA antes, na minha época, e a EFA de hoje, tem uma metodologia totalmente diferente. Eu lembro bem que na minha época a gente não tinha como obrigação, não era o principal a questão da formação, era principal pra EFA no momento, aqueles ensinamentos, era mais mesmo a questão de formar você para ser um líder comunitário. Então assim, eu acho que foi um pecado, na época, muito grande. Tanto é que eu saí de lá, estudei três anos, e quando eu saí de lá, eu saí sem a oitava série porque na época a escola não era registrada. (Hortênsia)*

A avaliação da egressa anuncia para uma contradição, ao tempo que formava para a liderança política, não houve um investimento simultâneo na formação para o trabalho no campo capaz de trazer para o grupo de jovens a perspectiva de superação das

dificuldades nos aspectos da produção e renda familiar. Desta forma, com dificuldades em promover condições de sustento no campo, os egressos em sua maioria, viram na cidade o rumo para os seus projetos futuros, foram para lá e ali permaneceram como assalariados, como destacado nos gráficos anteriores.

Vale ressaltar neste tema que a EFARA acolhia jovens oriundos de uma parcela da população que lhe teve restringido o acesso à educação pública de qualidade, a qual tinham direito, mas que lhe foi negada pelo modelo de colonização exploratória. Isso por que, como afirma Leite (1999, p. 14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

As EFAs, pensando nisso e motivadas pelo movimento de educação popular, entram na discussão de educação rural considerando o sujeito nos processos educacionais, buscando contribuir para a permanência de homens e mulheres no campo. E por se enquadrar no paradigma da educação popular, se propunha e se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas (PALUDO, 2001, p. 82). Emancipação do capital que promove dentre outras coisas o agronegócio e demais formas de exploração do homem do campo, mas e sobretudo emancipação do determinismo dando à mão ao politicismo sadio, escolhendo, critica e livremente os aliados nas bandeiras de luta.

Com a redemocratização do país, a educação no campo entra em pauta como tema estratégico. A ideia era reivindicar e, simultaneamente, construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses. (SECAD, 2007, p. 11)

Daí imaginar não ser fácil se adaptar às metodologias das escolas tradicionais quando se é egresso de uma EFA. Talvez isso seja mais um motivo a ser apontado pelos egressos da Quinta Turma para não ter continuado os estudos. Os depoimentos apontam para o fato de que tais escolas – tradicionais - não valorizam as identidades do jovem do campo, nem a potencialidade do trabalho na área rural.

*Lá a gente estudava, mas era um ensino diferente. A gente aprendia e se divertia. Era uma forma bem diferente que nos colégios fora não tem. Você tinha um horário pra tudo, você tinha aquilo ali. [...] não era dizer assim: 'eu vou levar o meu trabalho, vou simplesmente entregar pra professora, ou professor e aquilo ali ele vai corrigir e pronto, passar pra mim e se eu levei três...' Não, se você errou você era corrigido e você tinha de aprender o que você errou. [...] ia ter uma discussão sobre aquilo, você tinha de aprender aquilo que você errou. (Glicínia)*

Tal fala evidencia que, de fato, a escola colocava em prática a sua filosofia e pedagogia, conforme trecho do documento abaixo:

Na ECFA não se pretende colocar na mente dos alunos, pais e representantes, o que é normal nas várias escolas e seus professores que, as provas e avaliações são: um problema de sorte e azar; um meio só para passar para a próxima série ou ano; uma gratificação ou castigo.

Em ambos os setores, a avaliação deverá fixar as falhas e acertos, permitindo uma correção adequada. A aprendizagem será para a vida real, não só para o programa ou escola. Por isso, averiguamos os resultados da aprendizagem observando: memória, participação, interesse e crescimento do aluno. (AEFARA, 1992, p. 153)

Esses depoimentos vêm confirmar que a concepção de educação das EFAs, a qual vai para além do ensino conteudista. Concorde, em sua prática, com Pistrak (2005, p. 127), quando afirma que é preciso “passar do ensino à educação, dos programas aos planos de vida”, ou seja, cumprir com a tarefa de relacionar as questões de trabalho, estudo, atividades políticas e culturais; sair da pedagogia da palavra para uma pedagogia da ação; construir sujeitos a partir do seu chão e do seu dia-a-dia e ajudar, como bem diz Antônio Flávio Moreira (2007 apud COSTA, 2007, p. 51-76), a melhorar a dor de tanta gente, ajudando particularmente a cada jovem construir o seu Projeto de Vida.

É importante trazer presente, que a trajetória de luta por este modelo de educação diferenciada para os povos do campo, no Brasil, se dá a partir dos anos 80, com as reivindicações organizadas a partir das famílias e educadores dos assentamentos da Reforma Agrária pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST.<sup>66</sup> Por algum tempo a discussão se manteve no âmbito do movimento, entretanto,

---

<sup>66</sup> O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), se forma a partir da união de várias lutas pela terra que ocorriam de maneira isolada em diversos estados. Os encontros nacionais foram os espaços, de discussão, onde se estabeleceram as linhas políticas do MST. O 1º Encontro Nacional ocorreu em Cascavel, Paraná, em janeiro de 1984, quando a organização ainda se encontrava concentrada na Região Sul do país, mas contou com a participação de pessoas do Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Pará, São Paulo, Bahia,

aos poucos, o MST passou a entender que o avanço de suas conquistas dependia da pressão por políticas públicas para o conjunto da população trabalhadora do campo. Especialmente para conseguir escolas de ensino fundamental completo e de ensino médio, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso demanda uma pressão mais forte sobre as secretarias de Educação e a sociedade política em geral. As experiências de pensar escolas como polos regionais entre assentamentos e com estudantes de outras comunidades de camponeses aos poucos vão educando o olhar dos trabalhadores Sem Terra para uma realidade mais ampla. Foi assim que o MST chegou à EDUCAÇÃO DO CAMPO. (KOLLING; VARGAS E CALDART, 2012 apud CALDART, 2012, p. 502)

Entretanto, este modelo escolar, pensado a partir do sujeito, não foi inaugurado pelo MST com o movimento de educação nas áreas de Reforma Agrária em finais dos anos 90 no Brasil, como talvez se queira pensar.

Retrocedendo na história, já em 1924, refletindo sobre o ensino e dentro deste os programas de estudos e planos de vida escolar, M.M. Pistrak dizia: “A escola, de centro de formação de crianças, transforma-se em um centro de vida infantil” (PISTRAK, 2005, p. 127), ou seja, nesta época, já era latente a ideia de uma escola que preparasse integralmente o sujeito para a vida antes que para o trabalho em si, pois, para o autor, “a escola refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil” (PISTRAK, 2005, p. 29), fato que muitos estudiosos, dentre eles Bourdieu, nas décadas de 70/80, vão confirmar a escola como reprodutora da lógica do capital estatal (BOURDIEU, 2011, p.100), sobretudo por meio da prática de uma cultura unificadora (BOURDIEU, 2011, p. 105).

Por sua vez, Gramsci também já havia trazido a ideia da escola “desinteressada” e “escola unitária”<sup>67</sup>, ou seja, uma escola que integra trabalho, ciência e cultura, harmoniosamente.

---

Goiás, Rondônia, Acre e Roraima e de representantes da Abra, CUT, CIMI e Pastoral Operária de São Paulo. (Castro, 2008, p. 195 – nota de rodapé 21). Sobre a luta pela educação nos assentamentos até chegar ao debate por uma política pública de Educação do Campo, Cf.: CALDART, R. S. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

<sup>67</sup> A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. Também sobre “Escola Unitária” vale a pena ler: RAMOS, Marise. Escola unitária. In: CALDART, Roseli S. et al. (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012, p. 341-347.

A ideia de uma escola ‘desinteressada’ está ligada a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. (NASCIMENTO, SBARDELOTTO, 2008, p. 282)

Já a escola unitária ou de cultura geral “fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual” (NASCIMENTO, SBARDELOTTO, 2008, p. 283), pois “tem como fundamento a superação da divisão do trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes.” (RAMOS *apud* CALDART, 2012, p.341). Tendo o trabalho como princípio organizador, “deveria propor-se a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.” (RAMOS *apud* CALDART, 2012, p.344).

Portanto, o modelo educacional que temos e que pode representar este estilo de escola, cuja formação considera o acúmulo de capital cultural originário/originador do espaço social do sujeito, arrisco-me a dizer aqui que são as Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. Elas – as EFAs- podem ser consideradas este modelo bem-sucedido de *etnoeducação*<sup>68</sup> na vertente da Educação do Campo. Isso por ser a EFA “uma escola rural alternativa que visa o fortalecimento da relação escola/comunidade dentro de uma perspectiva integrativa de educação” (CAVALCANTE, 2007, p. 15) e “...trazem como condição *sine qua non* para a viabilidade institucional a formação dos alunos, o desenvolvimento local dos contextos onde atuam, a gestão participativa da escola pelos pais agricultores e a Pedagogia da Alternância.” (CAVALCANTE, 2007, p. 16)<sup>69</sup>.

Esta pedagogia, que durante muito tempo, sua ênfase estava na “fixação” do jovem no campo, evitando o êxodo rural, atualmente, seu objetivo é garantir uma educação de qualidade no campo, a partir das demandas dos sujeitos camponeses e, sobretudo, uma educação para a liberdade de escolha.<sup>70</sup>

No bojo dos sujeitos em questão, mesmo aos que ficaram mais tempo ou ainda permanecem no campo, viu-se que as opções de trabalho foram as mais variadas. Salta

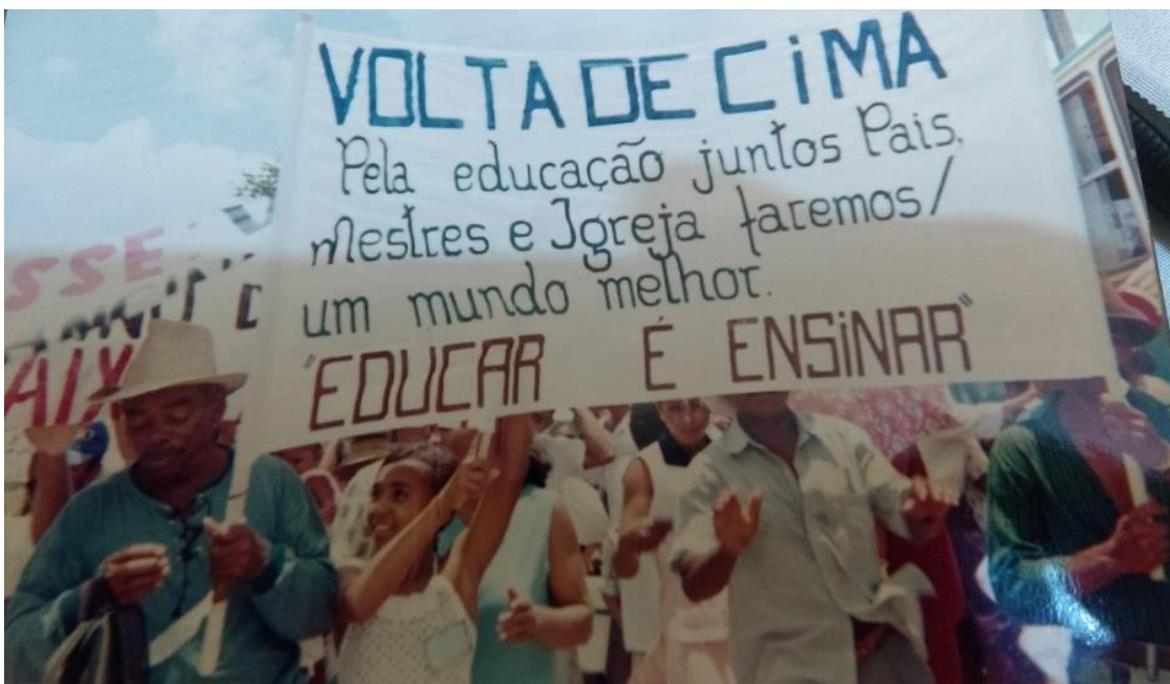
<sup>68</sup>Termo utilizado por Bodnar in Kuper (1993, p. 279) que define como “um proceso social, permanente, inmerso em la cultura propia, que permite conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de um pueblo, capacitarse para el ejercicio del control cultural del grupo étnico y su interrelación com la sociedad hegemónica en términos de mutuo respeto”.

<sup>69</sup>Para uma melhor compreensão sobre a Pedagogia da Alternância, ler: NOSELLA, Paolo. *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória-ES: EDUFS, 2012; e SILVA, M<sup>a</sup> H. da. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* – Curitiba-PR: CRV, 2012.

<sup>70</sup> Sobre o tema ver: Janinha Gerke de JESUS. *Formação dos Professores na pedagogia da Alternância: saberes e fazeres do campo*. Vitória-ES: GM, 2011.

aos olhos o fato de um ex-aluno da EFARA, dos finais dos anos oitenta e princípios dos anos noventa ser trabalhador de empresas agroflorestais, ou seja, plantadoras de eucaliptos e *pinus*. Justamente neste período – final dos anos 80 e início dos anos 90 -, os padres co-fundadores da referida escola, Benoni Leys e André de Witte, citados mais acima, eram empenhados na luta contra o reflorestamento que chegava com bastante força na região, retirando as terras dos pequenos agricultores e com promessas de emprego para a população, sem analisarem os impactos ambientais e sociais a curto, médio e longo prazo. A EFARA estava envolvida, com seus alunos e ex-alunos da época, nesta luta, organizou vários eventos, como passeatas, jornadas de lavradores etc. Contraditoriamente, anos mais tarde, egressos dessa mesma escola passam a ser funcionários de tais empresas agroflorestais e, atualmente, também das empresas de que incentivam a monocultura do milho, dos citros e do próprio eucaliptos. As imagens abaixo ilustram algo da caminhada descrita acima.

**Imagem 15:** A comunidade de Volta de Cima (Cajá) em evento pela educação (s.d)



Fonte: Arquivo pessoal

**Imagem 16:** Ônibus fretado levando alunos e comunidade para eventos (s.d)



*Fonte:* Arquivo pessoal

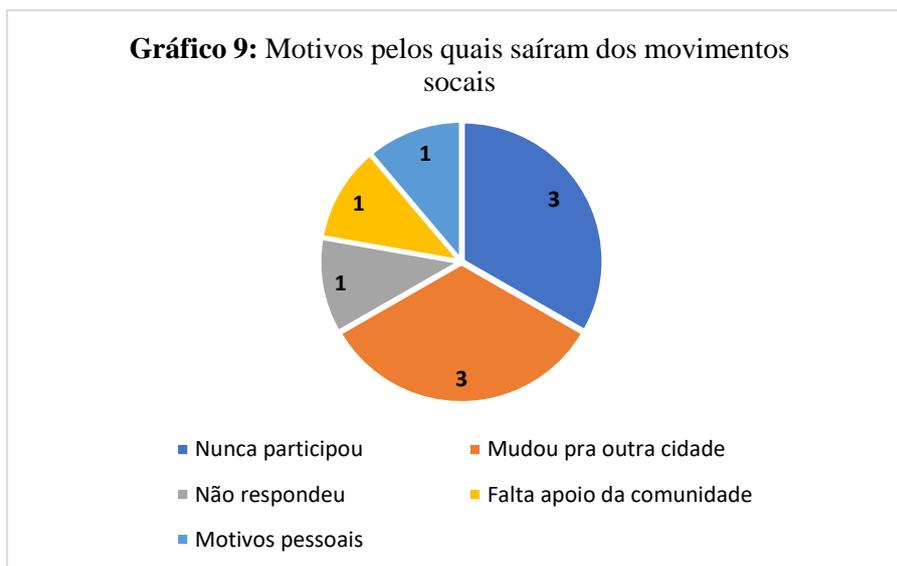
**Imagem 17:** Luta pelo “Basta ao Reflorestamento” em Entre Rios, 1989.



*Fonte:* Acervo Institucional

Dessa luta da década de oitenta, surgiram algumas instituições e organizações, as quais foram gestadas no seio da escola e inclusive gerenciadas depois por participantes e até ex-alunos. Além da COOPERA em Inhambupe, já citada anteriormente, tem-se a Cooperativa de Crédito (CREDITE) ligada à SICOOB; os Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STR) de vários municípios como Inhambupe, Sátiro Dias e Aporá; várias associações comunitárias de produtores rurais, dentre outras. Contraditoriamente, na

pesquisa, verificou-se que foi e é pequena a participação dos egressos em tais organizações criadas a partir da EFARA. Porém, não é diferente quando se trata da participação política, social e religiosa de um modo geral. Segundo dados da pesquisa, apenas 09 egressos no universo de 12, não participam de nenhum movimento social. Destes, seis já participaram antes e se distanciaram, a grande maioria alegando, como justificativa, a mudança de residência para os centros urbanos. Nenhum dos egressos apresentou justificativas para a falta de inserção em organizações ou movimentos sociais enquanto moradores da zona urbana, conforme mostra o gráfico abaixo:



Fonte: Pesquisa de Campo (questionários)

Importante constatar que 3 (três) dos egressos nunca participaram de nenhum movimento social após saírem da escola. E dos poucos (apenas 3) que ainda participam, dos egressos, apenas um, assume alguma função ou cargo de coordenação ou direção de espaços de organização social, os demais se auto declaram “simples” participantes.

Nas falas dos entrevistados, as motivações se aclaram do ponto de vista dos egressos. Interessante perceber o tom de crítica e autocrítica que alguns apresentam. Eles têm a devida clareza de não participarem porque foram desmotivados pelas dificuldades cotidianas ou entraram numa zona de conforto da qual não querem sair, mas ter a consciência de que se fizessem um pouco mais de esforço, poderiam se inserir em algum tipo de organização social.

Quando questionada sobre o tema, Violeta afirma,

*É outro ponto também, preocupante, né? Porque independentemente de onde você vai morar, você vai ter gente pra cuidar, pra ser liderança, né? [...]Não tiveram interesse de participar, mas tem opção, você pode participar. Se você ir pra África você pode participar. Muitos vão, independentemente de sua escola ou não e desenvolvem um trabalho. [...] eles não tiveram interesse em manter um trabalho, trabalho no qual teve um preparo, um aprendizado grande, três anos, tudo foi martelado, mastigado, o dia a dia, os monitores, as orientações, tudo pra desenvolver este trabalho, independente de comunidade e de religião.(Violeta).*

Outra crítica vem em relação aos próprios movimentos. As abstrações e a pouca atuação prática de certos movimentos cansam seus participantes que não percebem mudanças substanciais. Além dos movimentos terem perdido muito da militância a partir da década de noventa, muitos perderam também a credibilidade pela má atuação de seus líderes acusados de agirem em benefício próprio, sobretudo, os mais ligados à política partidária de esquerda. Isso aparece fortemente na fala dos egressos como um dos motivos que pode levar ao desânimo os jovens militantes. Contudo, não se pode desconsiderar a predisposição pessoal de cada sujeito, pessoas adultas, formadas criticamente.

*[...] eu mesmo tenho algo que eu parei com esses movimentos, porque, me desculpe a franqueza, porque só vejo mais 'blá-blá-blá-blá'. Nada sai do papel, nada a gente ver a prática, só teoria[...] e ver as pessoas mais quando buscam com interesses próprios[...]. Se a pessoa tiver a visão financeira, eu acho que muitos tiveram a visão disso, porque hoje pra você ser um líder de comunidade, pra você seguir um trabalho comunitário, você tem de ter primeiro sua fé dentro de você, porque se você for buscar por interesse não vá não, entendeu?(Lavanda)*

*[...]financeiramente a gente tinha muito menos do que hoje e a gente tinha coragem, um empenho muito grande de enfrentar a luta, entendeu? Agora, depois de um certo tempo, vários dados mostram que não só se refere a alunos de EFA mas os movimentos sociais, eles tiveram uma queda muito grande [...]há uma contradição muito grande nos alunos da EFA que você fala o tempo todo, que a metodologia da EFA fala muito contra a questão do reflorestamento, aí se você hoje for pegar o histórico dos atuais alunos da EFA que se formam para técnicos agrícolas,[...] quando você vai ver nestas empresas você vai pegar maioria dos técnicos agrícolas filhos da EFA...então querendo ou não é uma contradição. Eu acho que é a necessidade quando você está a busca de um emprego[...]. Eu acho que é falta de interesse também, perdeu assim o foco, se desinteressou, sentiu que não tinha mais sentido isso, achou que isso não poderia mais fazer parte da vida dele, entende?[...]quando eu fico observando a manifestação do*

*pessoal na rua, eu digo quem é que puxa aquelas manifestações? [...] eu fico me vendo ali. Eu digo: meu Deus do céu, será que tem um aluno da Escola Família Agrícola ali em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador? Então, a gente ver que perdeu um pouco o foco.[...] quando a gente quer, todo mundo vai achar um espaço onde quer que esteja. (Hortênsia)*

Então, os próprios egressos possuem clareza de que mesmo fora do ambiente rural, mesmo distante de suas comunidades de origem, é possível estar engajados socialmente quando se quer, sobretudo nas grandes cidades onde as problemáticas sociais são tão gritantes quanto no campo e a carência de formação crítica dos sujeitos carece na mesma proporção. O capitalismo toma conta com mais rapidez e frequência dos movimentos sociais pois nem sempre conseguem se blindarem contra tal infiltração.

Dessa forma, mesmo diante da descrença de alguns, a participação política e partidária precisa ser analisada com atenção, pois,

*As experiências de participação política e comunitária devem ser vistas com centralidade nos debates e reflexões sobre a garantia de direitos das juventudes camponesas, pois são, em grande parte, instrumentos de alcance de outras demandas, mas também, em sua essência, mecanismos de afirmação das juventudes enquanto sujeitos de direitos. Significa que a participação além de ser um direito fundamental, é uma das condições para a efetivação dos demais direitos. (NASCIMENTO, 2016, p. 42).*

Logo, não há outra forma para as classes mais pobres, sobretudo a camponesa, de conquistas de direitos, senão por meio da luta.

Por outro lado, há de se advertir de que, as mesmas dificuldades que os impedem de estudar são as mesmas que lhes impedem de atuarem como lideranças voluntárias nos espaços onde vivem. O excesso de trabalho, a distância dos postos de trabalho de suas residências, ou seja, a captação pelo mercado destes sujeitos não lhes deixa tempo para pensar, criticar e viver coerentemente segundo suas ins(as)pirações sociais.

*[...]da minha parte eu tinha pouco tempo e também nós não achamos pessoas aqui em Salvador neste período que nós estávamos com aquela ideia bem fresca na cabeça, então nós não achamos uma pessoa neste período que de uma certa forma levasse a gente para este lado. Não conhecemos, não chegamos a conhecer. Se conhecemos essas pessoas não fizeram convite[...] se tivesse feito, com o grau de esclarecimento que eu tinha naquele tempo, o envolvimento, com certeza eu teria feito parte de algum movimento, mesmo que não tivesse hoje, mas naquele momento eu teria feito parte. [...]naquele tempo eu não tinha conhecimento, aonde ir buscar, isso dificultou a nossa inserção no meio dos movimentos sociais [...]. Talvez em nossa*

*turma não tivesse tanta identificação com os movimentos sociais, pode ser um fator também. Porque preparados nós fomos. (Orleandro)*

*[...]você vai vivendo aquilo [vida de muito trabalho] depois você se acomoda. No meu caso mesmo foi isso, [...]. Eu acho que é questão de responsabilidade. Nem todo mundo quer ter muita responsabilidade e você sabe que se você assumir em qualquer... tanto político, como religioso, o que for, você precisa ter aquele compromisso, aquela responsabilidade. (Glicínia)*

*Eu conheço a realidade [...]tipo assim, eu saí continuei envolvido [cita mais 3 nomes de colegas que continuaram envolvidos] esses quatro ou cinco[...]na cooperativa, eu no sindicato, jovem[...]na escola. Então vamos dizer que 33% mais ou menos já teve este motivo. [...]quando a gente saiu da escola, quando a agente concluiu lá, a gente já percebia entre a turma que tinha uns que já não tinha mais aquele incentivo todo de quando começou. Isso a gente percebeu em vários momentos. [...] a gente viveu muita coisa assim, motivos para desanimar, para tirar seu estímulo e tudo, e aí quando você vai caindo pra real, infelizmente a sociedade capitalista ela anda ali no páreo com os movimentos, com as escolas, então quando você chega numa cidade grande que se emprega e que sobra apenas um sábado ou um domingo pra você. Você sai de casa 4h da manhã e chega 8, 9, 10h da noite, imagine você quando tem um sábado e um domingo de folga, se você vai ter mais estímulo para estar dentro de um movimento[...] (Lírio-do-vale).*

É este cenário, portanto, favorável ao capitalismo, que corroborou o discurso anterior, no qual atitudes individualistas não deixam margem à concretização das teorias dos movimentos sociais.

Quando se trata da participação no mundo da política partidária, a situação é muito diferente. O resultado foi o mesmo do anterior: apenas um dos egressos disse participar de movimento político partidário. Neste âmbito, da formação política e perseverança nele, poderia se dizer que a escola com a sua PA falhou, contudo, nas falas, consegue-se perceber que não é bem assim. São pessoas conscientes de suas falhas no quesito participação, mas que sabem fazer uma certa análise da realidade política do país, tem memória política e procuram viver o básico da cidadania: a ética.

*Já a política é mais preocupante, né? Porque o político aqui no Brasil, a gente sabe como funciona, à base do 'tome lá-dê cá'. E a gente não aprende isso, a gente aprende que tem de trabalhar com o líder...o representante político ele não tem de tá pagando seu voto antes. Porque isso aí é errado. Ou você paga ou você*

*não ganha. A realidade é essa. Aí não tinha como se candidatar pra perder [risos] e ficar aquela 'gandaia'. Porque é terrível né, você se candidatar com aquela expectativa, depois você perde as eleições e fica assim desvalorizado[...]. O povo quer vantagem...se o político tem a oferecer ele ganha[...] por isso não tenho intenção, nunca tive intenção. (Violeta)*

Há também os casos de decepção, por parte de pessoas que serviam de inspiração nas lutas sociais e que conviviam no ambiente escolar. Casos como estes não são raros nos espaços dos movimentos sociais, sobretudo daqueles mais partidaristas.

*Teve um colega da gente que seguiu, mas, acho que saiu não sei, não posso falar muito por ele. Mas hoje eu vejo ele dentro um pouco da política, mas ele tem o trabalho dele, aquela coisa toda[...] ele falava que ele era mais pro lado da política e eu pro lado da fé, e é isso aí. [...] Além do interesse é uma coisa que se falava mas na prática não se via a prática.[...] a gente seguiu uma orientação aqui, quando a gente foi ver estavam em outro caminho, outra direção[...] tem coisas que me decepcionaram, porque, assim, você está me orientando algo e daí adiante, na frente eu vou olhar e você tá fazendo o contrário, aí você se decepciona.(Lavanda)*

Mas houve tentativas. Alguns egressos tentaram carreira política sem muito sucesso. Não é fácil conseguir ascensão em um meio totalmente desacreditado, como é a política brasileira, sobretudo quando se vem de uma base comunitária como as EFAs, sem muito ou quase nenhum recurso financeiro para competir com candidatos financiados por grandes potências locais ou até regionais. E ainda mais quando se tem como base de formação a religião, os princípios éticos e os valores da Pedagogia da Alternância. Os egressos fazem observações variadas quanto à inserção na política partidária, como se pode ver nos trechos abaixo:

*No início teve uns dois ou mais, foram até candidatos, defenderam algumas bandeiras partidárias, porém, não tiveram êxito. [...]só que depois não tiveram muito resultado com isso. (Hortênsia).*

*Depois de seis anos que eu saí [da escola], já fui candidato. [...] na questão política nós já em outros momentos já fizemos esta discussão, esta reflexão com relação às lideranças dos movimentos sociais. [...] comentávamos que a gente não tá sabendo de fato fazer política como deve ser feito. Porque assim, a gente fez um levantamento de todos os candidatos que se lançaram nessa eleição passada, dos movimentos e não tivemos*

*êxito. Nem aqui em Inhambupe, nem em Aporá, nem em Alagoinhas, nem em Itapicuru. Então, eu estou trazendo o problema para os dias de hoje. Mas na nossa época, também, a gente percebia que alguns candidatos como [cita o nome de alguns colegas], lideranças bem-conceituadas dentro de seus movimentos, mas que pra questão da capitalização dos votos em si a gente percebia que não tinha o mesmo poder de barganha dos outros candidatos. [...] a gente sabe a forma que esse pessoal convencional faz política, né? O negócio deles é se preparar financeiramente, eles não têm negócio de preparar um plano de governo, preparar um discurso, algo que venha conscientizar, esclarecer, eles se preparam financeiramente. E aí quando você chega com palavra aí o nosso povão, infelizmente não é convencidos e aí acaba repetindo os mesmos erros e continuando na mesma situação. Então, isso desmotiva. [...] você vai se espelhando e vê que essa situação não é só sua, é geral. Aí falta, que a gente pode dizer que é uma falha, é essa persistência, de dizer, olha, não deu agora, mas vai dar depois.*

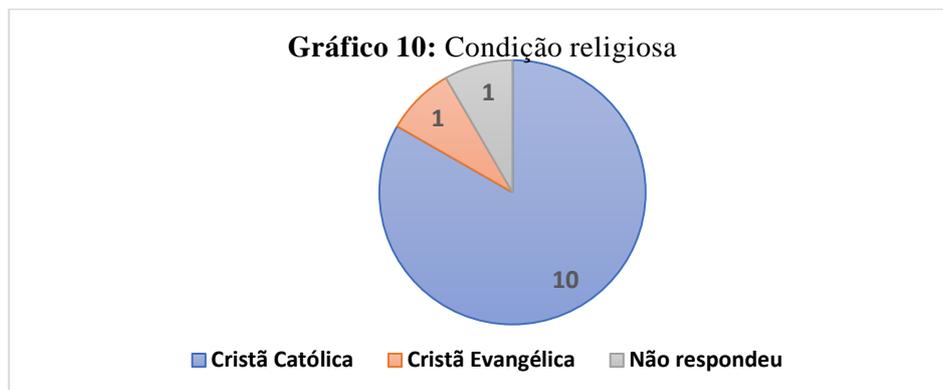
*[...] na época que a gente concluiu que a gente fazia várias reflexões na pastoral da juventude, na cooperativa, nas associações a gente fazia assim tipo uma avaliação de quem era quem de nós. E a gente via que tinha pessoas, [cita o nome de uma colega como exemplo] ela falava: não [seu nome] essa coisa de associação, de cooperativa isso é um negócio mais pra você, eu não me vejo muito nisso, agora já na igreja [nome da colega] se dava muito bem.[...] então quando você já faz essa auto avaliação, você já recua né? [...](Lírio-do-vale)*

*[...] eu acho que a nossa turma não teve tanta vocação, depois do preparo pra seguir os movimentos sociais. (Orleandro).*

*Eu não entrei na política nem partidária, nem sem ser partidária. Eu prefiro não falar...futebol eu não gosto, política ...e religião, três coisas que a gente não se discute, né? Não tenho talento para política. Admiro, ainda admiro o PT, apesar de tudo, não por ter participado da EFA, e pode até ter sido, por conhecer o PT lá, entendeu? Mas não digo assim, sou defensora do PT, procuro não me envolver. Não gosto! [...] não vejo partido, apesar que por trás o partido influi muito, porque cada um faz aquilo que o partido quer que faça. Muitas vezes eu até tenho uma opinião que vai ser boa pra minha cidade, mas se o partido não concordar com aquilo eu não posso fazer nada[...] eu aprendi isso, mas procuro votar mais na proposta de cada candidato, entendeu? Eu não sou muito partidária não. [...] (Glicínia)*

Merece destaque nas falas dos egressos acima o jargão ‘religião, esporte e política não se discute’, justamente por se tratar de um ex-aluno de EFA, sobretudo dos que viveram em contextos tão enriquecedores politicamente como foi o caso da Quinta Turma. Contudo, pode-se observar em suas falas - nessa e em outras de outros egressos – que na prática são permeadas de opiniões políticas, ainda que não partidária.

No que concerne ao perfil religioso, dez egressos se auto declararam católicos, apenas um se diz de igreja evangélica e outro não respondeu. Tal resultado, de certa forma já era esperado, dada a origem católica da EFARA. Todos eram lideranças católicas em suas comunidades e esta era, aliás, uma condição, se não de ingresso, de permanência na escola. (Ver Gráfico 10).



*Fonte:* Pesquisa de Campo (questionários)

A formação religiosa, portanto, parece ainda estar em consonância com o trabalho realizado durante a formação dos jovens na década de 80. Não se sabe até que ponto a intensidade dos sujeitos para com as práticas religiosas são mantidas.

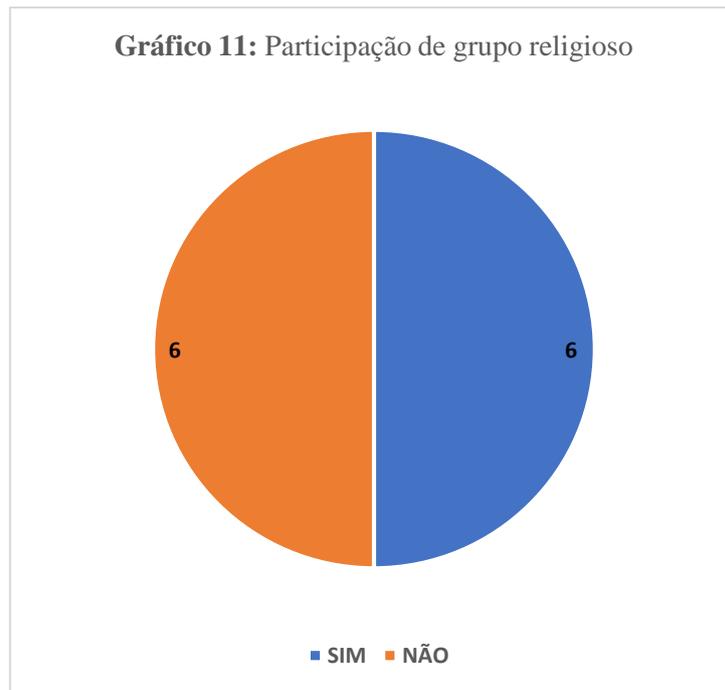
Na entrevista foi perguntado aos sujeitos se a sua condição religiosa atual poderia ter influência da formação recebida naquela época. Todos responderam que sim. Contudo, ficou clara também a contribuição da família neste processo pois como diz um dos egressos:

*As pessoas que participavam já eram as que conviviam nas comunidades...independentes de irem ou não para a EFA elas já eram engajadas religiosamente. (Glicínia)*

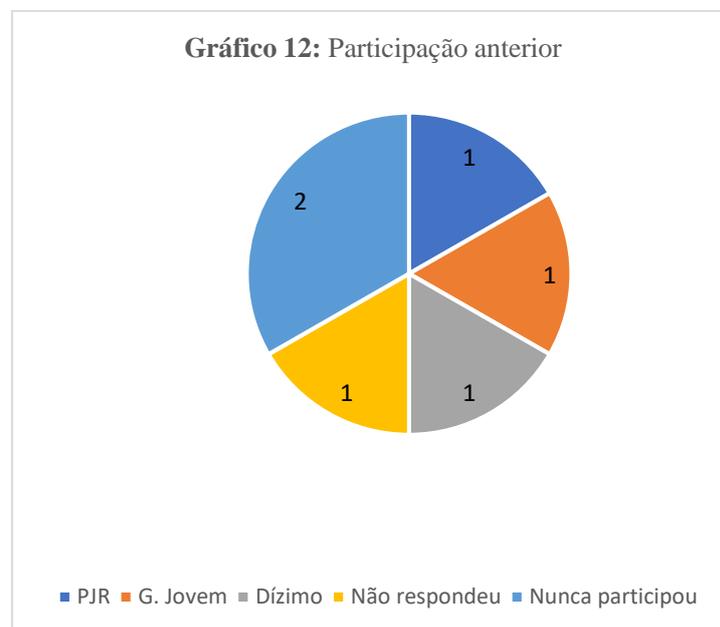
Os questionários mostraram ainda que metade, ou seja, seis dos doze egressos, disseram participar de algum movimento religioso. Porém, apenas dois destes assumem alguma função de coordenação ou assessoria nestes grupos, os demais são participantes comuns. Isso certamente porque, como disse um dos egressos entrevistados:

*Então é mais fácil você participar do que você liderar.” (Glicínia).*

Vejamos os gráficos a seguir:



*Fonte:* Pesquisa de Campo (questionário)



*Fonte:* Pesquisa de Campo (questionários)

Mais uma vez podemos verificar a partir de tais dados que apesar da ênfase na formação de lideranças comunitárias, a escola com a sua Pedagogia da Alternância não logrou fazer com que seus egressos se tornassem, de fato, no decorrer de suas vidas, líderes perenes de suas comunidades, nem no âmbito social, nem no âmbito religioso, outro grande foco da escola. Tanto é que, como mostrado no início deste capítulo (Ver

imagem 12), a festa de formatura foi nada mais nada menos que a celebração do Sacramento da Crisma.

Mas, a ideia da formação num âmbito religioso da EFARA não passa somente pelo viés das instituições. Ela vai mais longe, deixando isso claro no esforço de oferecer uma educação integral, dentro dos princípios da PA que sirvam sobretudo à *desbarbarização* da pessoa, dentro de uma perspectiva da educação como auto reflexão crítica.

Utilizamos o termo “barbárie” aqui na concepção de T. W. Adorno, o qual na tentativa de denotar o termo, assim se expressa:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui ainda mais para aumentar o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (ADORNO, 2000, p. 155).

Na interpretação sintetizadora de Barros, “a barbárie se expressa de duas formas: 1) no mal-estar gerado pela própria civilização, que tem sua expressão no indivíduo como impulso de destruição; e 2) na desigualdade no acesso à formação”. (BARROS, 2009, p. 104). Veja-se que a deficiência está na formação, não na ausência de escolarização simplesmente. Desse modo, a luta deve ser por uma escolarização-formadora, se assim poderíamos chamar um processo legítimo de educação formal, já que “O *pathos* da escola hoje, sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto.” (ADORNO, 2000, p. 117). Ou seja, o objetivo central da educação não pode ser outro senão o de desbarbarizar as pessoas. Porém, tal meta só se cumprirá à medida que a escola se conscientizar dessa necessidade, no cumprimento da sua função social. E isso me parece que a EFARA buscou fazer muito bem.

Em seus escritos, Adorno não é poético, nem nada romântico quanto ao futuro. Para ele, “a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2000, p.156)<sup>71</sup>, a fim de que Auschwitz não se repita: “o

---

<sup>71</sup> O mesmo ele reafirma na página 117.

extremismo do preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura” (ADORNO, 2000, p. 117). Isso foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (ADORNO, 2000, p.119), a qual “tem sentido unicamente como educação dirigida a uma reflexão crítica” (ADORNO, 2000, p. 119), e não somente nos últimos anos da escolarização,

[...]na medida em que, conforme os ensinamentos da psicologia profunda, todo caráter, inclusive daqueles que mais tarde praticam crimes, forma-se na primeira infância, a educação que tem por objetivo evitar a repetição precisa se concentrar na primeira infância. [...] e, além disto, [refiro-me] ao esclarecimento geral, que produz um clima intelectual, cultural e social que não permite a tal repetição; portanto, um clima em que os motivos que conduziram ao horror tornem-se de algum modo conscientes. (ADORNO, 2000, p. 121-123)

É muito triste como ainda se veem casos de barbárie na humanidade, inclusive na escola. Desde criança se alimentam instintos bárbaros no íntimo do sujeito e a escola não pode deixar passar despercebidas tais situações e carece, na medida do possível, ir corrigindo, revelando-lhes os mecanismos presentes na sociedade que alimentam a tais comportamentos e os empurram a cometerem comportamentos que podem ser caracterizados como bárbaros.

É preciso reconhecer os mecanismos que tornam as pessoas capazes de cometer tais atos, é preciso revelar tais mecanismos a eles próprios, procurando impedir que se tornem novamente capazes de tais atos, na medida em que se desperta uma consciência geral acerca desses mecanismos. [...] é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias. (ADORNO, 2000, p. 121)

Daí poder afirmar que a EFARA, com a PA, sentia a necessidade de uma educação que possibilitasse tais reflexões atitudinais e comportamentais em seus jovens, sob pena de correr o risco de se apostar numa mudança tardia e não ser mais possíveis tais rearranjos num sujeito já mais amadurecido. Sujeitos estes já dantes muito machucados pela barbárie do preconceito de ser da roça.

Adorno em sua investigação traz uma realidade até então pouco conhecida, pensada e discutida pela pedagogia e pela ciência em geral: a maioria dos algozes do campo de concentração alemães eram filhos de camponeses. (ADORNO, 2000, p. 125)<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Adorno citando Eugen Kogon, *O Estado da SS*. Este autor passou anos em um campo de concentração.

Isso leva a pensar e talvez reforçar um preconceito para com os “agrestes”, modo como muitas vezes são chamados os camponeses. O certo é que onde há menos educação certamente pode haver mais barbárie, nessa perspectiva. É uma relação inversa. Esta é uma realidade defendida pelo autor ainda que o mesmo afirme no seu tempo: “A diferença cultural ainda persistente entre a cidade e o campo constitui uma das condições de horror, embora certamente não seja nem a única nem a mais importante. Repudio qualquer sentimento de superioridade em relação à população rural.” (ADORNO, 2000, p. 125).

Daí sermos levados a pensar que a EFARA não teria escolhido melhor caminho para margear o fazer educativo senão o da sacralização da pessoa, já bem conhecido e trilhado pelo seu público. Pois tinha claro que a educação cumpre seu papel [de desbarbarizar] à medida que a instituição escolar reconhece “a ascensão dos direitos humanos e da ideia da dignidade humana universal como um processo de sacralização da pessoa.” (JOAS, 2012, p. 201)

Essa pessoa humana, cuja definição é como a pedra de toque a partir da qual o bem deve se distinguir do mal, é considerada como sagrada, como se diz, no sentido ritual da palavra. Ela tem algo dessa majestade transcendente que as igrejas de todos os tempos emprestam aos seus deuses; é concebida como investida dessa propriedade misteriosa que produz um vazio em volta das coisas santas, que as subtrai aos contatos vulgares e as retira da circulação comum. E é precisamente daí que vem o respeito da qual se faz objeto. Quem quer que atente contra a vida de um ser humano[...], à honra de um ser humano, nos inspira um sentimento de horror, em tudo análogo àquele sentido pelo crente que vê profanarem seu ídolo. (DURKHEIM, 1981, 56-57 apud JOAS, 2012, p. 80)

As EFAs, quando praticam a formação integral, não deixam de fora a dimensão da espiritualidade, apostam na pessoa como um todo; buscam formar cidadãos críticos, capazes de sentirem no outro e com o outro as dores da humanidade. E isso é muito comum em seu cotidiano quando partilham diariamente das suas angústias e alegrias, quando buscam caminhos junto aos seus monitores de como resolver seus conflitos pessoais e familiares. Isso porque para a pedagogia destas escolas o ser humano é sagrado, a pessoa é sagrada, vem em primeiro lugar.<sup>73</sup>

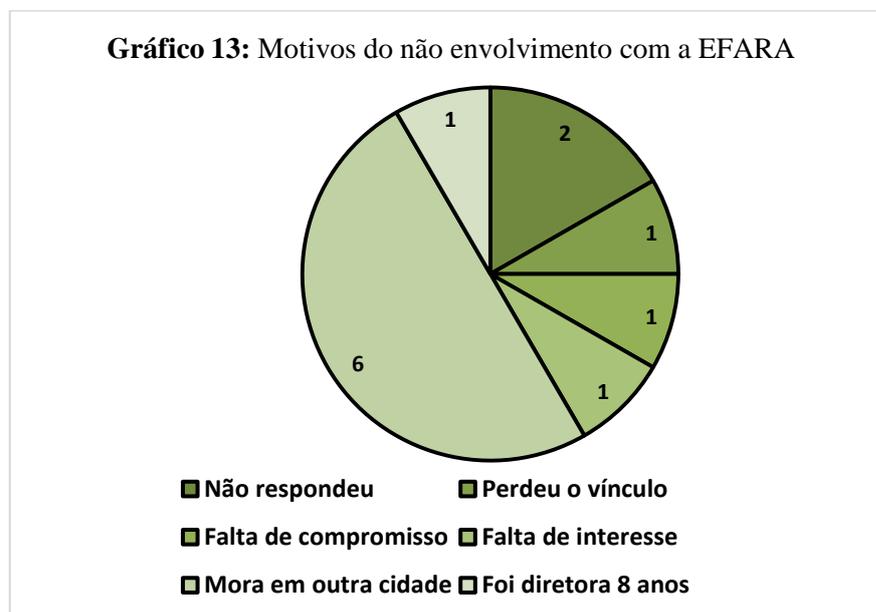
---

<sup>73</sup> As EFAs, praticamente em sua totalidade, surgiram e surgem ainda a partir do empenho de pessoas religiosas como padres missionários ou ligados a alguma pastoral social da Igreja Católica Apostólica Romana. Por isso a prática de atividades religiosas bem como a participação dos alternantes em atividades pastorais das dioceses é muito comum. Contudo, o sentido de sagrado aqui vai além da questão espiritual e religiosa.

Por outro lado, também é factível entre aqueles que ainda participam de grupos religiosos, que nenhum está ou esteve envolvido em pastorais sociais, apenas no âmbito litúrgico, como pastoral do dízimo, terços dos homens etc. No âmbito dos pesquisados, apenas uma pessoa fez parte da Pastoral da Juventude Rural (PJR), a qual teve sua origem, no Nordeste, dentro da EFARA, e, por conseguinte, seria, digamos, o caminho natural dos seus egressos após a passagem pela escola, fato que não se consumou tão naturalmente quanto se esperava.

Talvez por isso, o compromisso com a escola nos anos posteriores tenha sido tão pouco. Apenas um egresso dos doze pesquisados revelou ter, de fato, envolvimento com a escola. Com as entrevistas, descobriu-se que na verdade dois egressos continuam relacionando-se com a escola. Um dos sujeitos chegou a fazer parte da diretoria por oito anos e outro ainda faz parte da AEFARA. Segundo os questionários, os motivos desse distanciamento foram vários, o mais recorrente foi “a falta de interesse”, na dinâmica da vida adulta.

Vejamos o gráfico:



*Fonte:* Pesquisa de campo.

Contrariam as respostas, a pessoa pesquisada que foi da diretoria por oito anos e agora não faz mais parte, pois o fato de não estar mais na diretoria não significa que esteja afastada. A verdade, portanto, é que tal egresso mesmo que um pouco distante das atribuições administrativas, de fato, faz parte da escola, mantêm o vínculo esperado pela instituição, seja através de visitas, festas de ex-alunos, busca de alunos, divulgação etc.

Nestes dois ex-alunos, vê-se realmente a PA cumprindo o seu papel de formar cidadãos comprometidos, não somente com a sua vida pessoal, mas com a continuidade da escola em si e com a formação das futuras gerações.

*Eu vejo mais ou menos assim:[...]eu depois que, de minha formação lá, eu fiquei fazendo parte da diretoria, depois era secretária, depois fui para o conselho fiscal, [...] voltei como diretora, depois conselho fiscal de novo, enfim...devo ter ficado mais ou menos uns doze anos por aí, entre idas e vindas [...] sempre em contato. Tanto é que as turmas que foram se formando em outros lugares [cita os nomes dos lugares] foi tudo por indicação ainda dos diretores que na época até então eu fazia parte. Então assim, da minha turma tem uns dois ou três que continuaram[...]mas este outro pessoal que foi pra São Paulo se desligou totalmente. Eu não sei, creio que a maioria não faz nem uma visita quando eles vêm aí. [...]. Não temos muita explicação não... é difícil você saber o que o ser humano pensa, não é verdade? Mas isso é lamentável, lamentável mesmo.[...] Ainda tem uma coisa que eu considero como ponto chave: quando mudam alguns autores, sai de cena, então assim, sempre há um afastamento, porque, não sei porque a gente tem isso, porque as coisas são dinâmicas, sempre está mudando, está mudando, ninguém veio pra ficar ali a vida inteira mas teve muitas pessoas que fizeram parte da EFA naquele tempo que hoje não fazem mais, então isso perdeu um pouco a crença, porque quem está lá hoje pensa de outra forma, não leva assim tão adiante como antes. Porque assim, a dinâmica era outra, a metodologia é outra, a forma da pessoa pensar é outra. [...] o atendimento é uma coisa muito diferente, **a acolhida dentro da EFA hoje é muito diferente do tempo que eu vivenciei isso.** Então as pessoas se afastam também muito por conta disso. Muito embora, a gente tenha formação suficiente para não chegar a este ponto. [grifo nosso] (Hotênsia)*

*[...] isso é interesse mesmo, né? Eu também tô um pouquinho afastada por falta de tempo, mas também, por outro lado, um pouquinho relaxada, mas tem agora estas novas turmas, se Deus quiser eu quero participar mais. E outra coisa... os monitores de nossa época saíram e a gente perdeu este intercâmbio, que a escola mudou totalmente. A escola foi e continua sendo uma escola boa...e através da gente de nossa quinta turma, a escola não era registrada e através de nós, fizemos um abaixo assinado e pedimos ...é tanto que era apenas dois anos e estudamos mais um ano e pedimos que fosse registrada e graças a Deus foi registrada. (Lavanda)*

Nessa questão dois pontos podem ser observados e questionados. Primeiro, a “queixa” de uma escola que pode ter se afastado com o tempo de sua trajetória, segundo, os egressos que se afastam do significado da escola. Uma escola deve estar para além de

seus alunos, quer dizer, como egresso, é salutar a valorização da escola enquanto projeto institucional importante e do qual este sujeito fez parte. O contrário poderia ser entendido como um “descaso” para com tal projeto. São muitos os que ali se formaram e este vínculo e reconhecimento deveria ser um dos princípios a ser apropriado. Porém, nesta pesquisa, o que se pode observar é que a maioria dos egressos em questão, nem uma visita buscam fazer à EFARA.

Há um novo elemento que surge na fala anterior e se reforça na que segue. É a mudança de sujeitos dentro da escola. Constatamos que com o passar do tempo, o que pode ser considerado normal, os egressos não se veem mais como parte daquele espaço pelo jeito como são tratados ali, como são recepcionados e até reconhecidos. Obviamente, eles têm a consciência de que o tempo passou e os sujeitos mudaram, e com ele a dinâmica de funcionamento institucional. As pessoas mudaram, a instituição mudou, mas o saudosismo ainda é muito grande.

*Eu, por exemplo, fui presidente por dois mandatos consecutivos e eu acho muito importante esta ligação nossa com a escola, porque foi lá onde a gente recebeu, onde a gente aprendeu o melhor que a gente tem hoje na nossa vida, que é o conhecimento, que é aquela formação de pessoas humanas e, assim, eu acho que não é a questão da distância, não é o caso, não é, porque antes a gente ia pra lá tranquilo, então acho que não tem esquema de distância. Agora eu vejo o seguinte: que um dos motivos é assim, a escola teve muita rotatividade de profissionais, professores, monitores e tal...nós tínhamos muito vínculo, por exemplo, minha turma e as turmas ali que passaram, se formaram próximo da minha, que formou em 1987 – 1993, eu vejo que a gente tinha um vínculo muito forte com Tiago, com Vanda, com Maurício, [...] Lut, Geraldo.[...] esse pessoal saiu, os que chegaram a gente não teve este mesmo tempo [...]. Muitos tiveram de quando saiu, ir trabalhar lá, dar diárias lá, essa coisa teve, só que não deu muita sequência, mas teve...aí entraram outros profissionais e foi diminuindo, diminuindo, diminuindo, e não se sentia em casa mais...você não se sente mais aquela pessoa ali... (Lírio-do-vale)*

Vale a pena salientar diante de tal discurso que o importante neste debate não deve ser a manutenção do espaço como “intacto”, mas antes o reconhecimento da sua importância institucional, bem como o esforço e o fôlego para se manter vivo um projeto como este da EFARA.

Lírio do Vale complementa:

*Outra situação que eu vejo é que, é uma avaliação triste que nós fizemos, [nós do movimento social: cooperativa, STTR, movimento de mulheres]: até o governo Lula a situação da gente era muito precária, a gente sabe da situação, sabe da realidade e depois do governo Lula, nós tivemos uma evolução muito grande, assim, ela é visível, ela é clara que a gente teve uma condição bem melhor de vida...a realidade é essa. Muitos fatores [...] então isso que deveria fortalecer as organizações, fortalecer todas as instituições que cuidam das categorias da sociedade, mas não aconteceu. Isso veio como um balde de água com muita ...aquele produto que tem no maracujá que dá uma relaxada, né? - [...]nós temos hoje 650 sócios na coopera, se dissermos que precisamos de 100 pessoas pra ir amanhã em Salvador fazer uma mobilização, vai ter dificuldade, e antes não. Com o meu crescimento econômico vem um pouco do individualismo. (Lírio-do-vale)*

Ou seja, o que o egresso coloca é uma questão mais geral, não seria um caso individual ou específico da Quinta Turma, mas sim da conjuntura do Brasil. Ele avalia como uma contradição o fato da “ascensão social” levar ao enfraquecimento dos movimentos sociais. As lutas que faziam sentido na década de oitenta e noventa para o povo rural, hoje, talvez, já não façam mais o mesmo sentido. Como exemplos podemos citar a luta pela água, pela luz elétrica para todos, pela aposentadoria dos trabalhadores rurais, o auxílio doença e maternidade para a dona de casa e a trabalhadora rural, tudo isso foi alcançado com muita luta. Uma vez conseguidos, a luta não interessa mais, não se veem impelidos a continuarem lutando para não perderem tais direitos. Maria da Glória Gohn (2011) ao explicar sobre o cenário atual dos movimentos sociais no Brasil na atualidade, reforça essa ideia, comentando:

A nova conjuntura econômica e política tem papel social fundamental para explicar o cenário associativista atual. As políticas neoliberais desorganizaram os antigos movimentos e propiciaram arranjos para o surgimento de novos atores, organizados em ONGs, associações e organizações do terceiro setor. (GOHN, 2011, p. 344)

E complementa mais adiante:

O Estado promoveu reformas e descentralizou operações de atendimento na área social; foram criados canais de mediações e inúmeros novos programas sociais; institucionalizaram-se formas de atendimento às demandas. De um lado, observa-se que esse fato foi uma vitória, porque demandas anteriores foram reconhecidas como direito, inscrevendo-as em práticas da gestão pública. De outro, a forma como têm sido implementadas as novas políticas, ancoradas no pragmatismo tecnocrático, tem resultado na maioria dos projetos sociais implementados passando a ter caráter fiscalizatório, ou sendo partícipes de redes

clientelistas, e não de controle social de fato. (GOHN, 2011, p. 344)

Ou seja, é também interesse do Estado, ao ceder às pressões por determinadas demandas sociais, implementar mecanismos que busquem acomodar as massas até então acaloradas.

Mas os entrevistados são unânimes em concordarem que a distância não justifica o afastamento, ainda que dificulte. E o que fica é mesmo a saudade e a vontade de retomar.

*[...] eu acredito que não [o fato de morar longe], saíram, abandonaram de vez [risos] inclusive eu. [...] seria importante mesmo que continuasse participando porque eles davam apoio à comunidade [...] A gente não procurou, no meu caso mesmo, não procurou que eles viessem na comunidade, fazer reuniões [...]. (Violeta)*

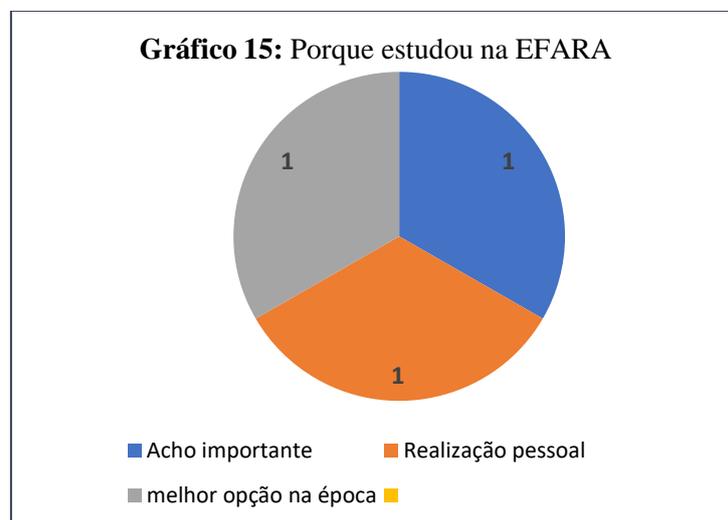
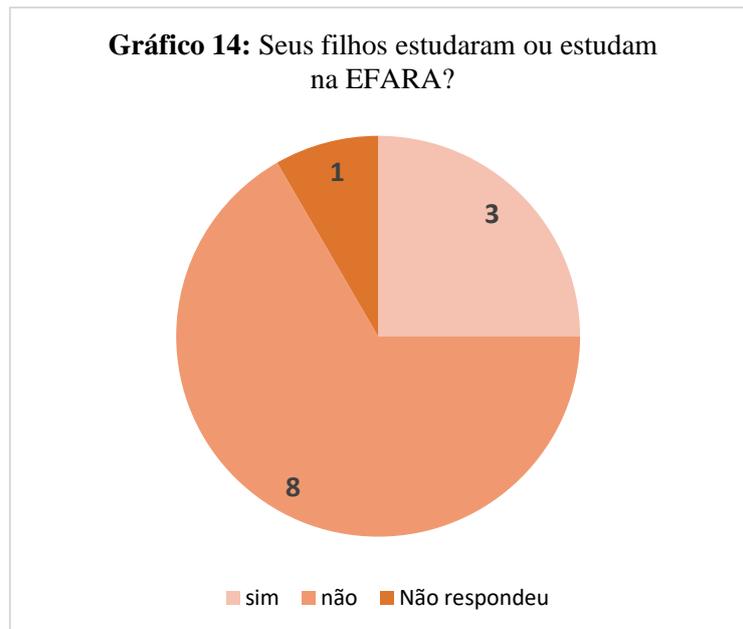
*Olhe, por muitos anos, eu não lembro por quantos anos, mas eu mantive. Falava com as pessoas, ia visitar lá, mas pra ser sincero de alguns anos pra cá, eu acho que já tem uma média de seis ou sete anos. Mas eu pretendo ainda...eu falo sempre com minha esposa desse lugar, que me ajudou muito na minha formação. Eu pretendo ainda voltar lá, pra conhecer coisas novas[...] e de uma certa forma lembrar da minha história. (Orleandro)*

*Eu gostaria sim que algum dia alguém conseguisse reunir[...] mas se algum dia conseguisse reunir pelo menos esses doze[...] não mantive nenhum contato depois que saí da escola, [risos] porque vim pra cá [Salvador], fui trabalhar, e aí naquela época a gente não tinha negócio de telefone, estas coisas e gente foi se separando [...]. (Glicínia)*

As pessoas são movidas pelo desejo, a dificuldade está em como cada uma se posiciona a fim de realizar seus anseios. Percebe-se que há interesse nesses egressos em manter o vínculo com a escola, porém, de igual modo, é também perceptível a acomodação, a espera por algo ou alguém que resgate os laços. Quem sabe este trabalho não possa ser um primeiro passo rumo à reflexão sobre uma possível reaproximação desses egressos com a sua escola, a qual alguns chegaram a chamar de “mãe”.

Atualmente, a escola já na sua quarta fase de existência, com o Ensino Médio Técnico em Agropecuária, deveria acolher os filhos dos filhos daqueles que por lá passaram 20 ou quase 30 anos passados. O que na prática nem sempre acontece.

Contudo, não é bem isso que a pesquisa revelou com a aplicação dos questionários. Dos doze sujeitos que responderam o questionário, apenas 3 dos que tem filhos disseram que seus filhos estudaram ou estudam na EFARA. Já, oito dos doze, disseram que não têm filhos na EFARA ou alguma outra escola do tipo. Aos motivos:



Fonte dos gráficos 14 e 15 e 16: Pesquisa de campo (questionários)

Como os pais alegaram que o contato com a EFARA foi cortado pela distância e/ou pela mudança de cidade, logo, a maior causa dos filhos não estarem numa EFA é

também o fato deles viverem em cidades e as EFAs, por princípio, são instituições destinadas aos filhos de agricultores e que moram na zona rural. O fato de morar em outro município não seria um problema tendo em vista o caráter regional das EFAs.

É bom destacar também as respostas animosas daqueles que tem filhos na EFA. Um, acha importante que o filho esteja lá, outro a vê como melhor opção educacional e outro já como realização pessoal. O seja, dar para apreender daí que de fato algo ficou nestes sujeitos. O carinho, o reconhecimento, são sentimentos que permeiam a relação destes sujeitos mesmo distantes da sua escola a qual todos disseram ter sido uma grande experiência de vida.

Nas entrevistas, foi perguntado se colocariam seus filhos numa EFA, todos, sem exceção, disseram que sim, com bastante convicção e emoção como se pode conferir nos depoimentos abaixo:

*Com certeza. Eu quero que [nome do filho] vá. Vou levar ele lá uma hora. Lá só tem segundo grau, eu queria que ele fosse. (Violeta)*

Outros se emocionam ao falar da escola e das experiências que outros estão vivendo na totalidade. Não resta dúvida que na cabeça desses egressos a EFARA ainda é a melhor escola da região.

*Colocaria sem dúvida. Primeiro lugar. Porque aí é uma formação diferente, é como eu disse, no caminho pode ter obstáculo, que você pode ser desviado como foi meus colegas, tanto religiosa como politicamente, mas eu colocaria. Porque lá você descobre a realidade. Outra coisa, para completar, hoje tenho vizinhos que 'tá' lá na escola. Uma mãe chegou pra mim e falou: [seu nome], nossa, meu filho já mudou até de opinião, tem mais cabeça, mais maduro, mais opinião, **nossa chego até me arrepiar**. Eu disse: que bom! Ela disse [seu nome], a escola é boa, eu respondi: é, imagine se fosse na minha época! [risos generalizados] (Lavanda)[grifo nosso]*

*Meu filho estudou dois anos lá, meu sobrinho concluiu. Eu incentivaria outros a estudar lá sim. Porque a gente sabe que...só quem passou por lá vai entender o que é a **Pedagogia da Alternância**. Só quem passou por lá. Por que de fora as pessoas dizem: Meu Deus como é que estuda quinze dias e vem quinze dias pra casa, essas criaturas aprendem e tal? Mas só quem passou por ali entende o que é a PA. Eu indicaria sim, pensando, sem medo de errar. Quem dera que maioria dos jovens que tem aí fosse aluno da EFA, principalmente nos dias de hoje, porque hoje em dia a tecnologia é outra, a grade curricular é uma outra história. Pra você ver nós temos os melhores técnicos agrícolas hoje da região, estão sendo alunos da EFA[...]você tem exemplos em sua comunidade e na sua família [nomes]. [...]então, me*

*aponte uma outra escola que você ver alunos tão bem-sucedidos? Sem contar questão de caráter, [...] a formação humana dessas pessoas é muito boa, são diferenciados. (Hortênsia)*

*Colocaria, colocaria com certeza! Isso com certeza a escola já evoluiu muito mais que em meu tempo. Em vários sentidos, eu acho que até na parte da filosofia de movimentos sociais, [...]com todas essas mudanças eu ainda indicaria um filho meu pra estudar nessa escola. Como você falou ainda o nível de conhecimento crítico com certeza ainda é bem mais avançado que em uma outra escola. (Orleandro)*

*Colocaria! [nome da Filha] mesmo hoje se arrepende de não ter ido, porque ela teve oportunidade também de ir. [...] (Glicínia)*

Como visto nos depoimentos acima, há um carinho muito grande dos ex-alunos pela EFARA, apesar de um real e natural distanciamento. Mas, essa distância, está somente no âmbito geográfico, porque, afetivamente, os egressos se mantêm muito próximos. E mais importante ainda é perceber o valor que eles dão à Pedagogia da Alternância. Mesmo quando não falam explicitamente sobre ela, se referem à metodologia, à maneira diferente de ensinar, tudo isso está se referindo a esta pedagogia que numa EFA vai além de uma simples metodologia, passa a ser um princípio educativo do qual não se pode abrir mão sem perder toda a sua característica e identidade.

Além do mais, a PA, além de ajudar no incentivo ao aluno, na medida em que não se sentia preso na escola, dava oportunidade ao estudante para colocar em prática tudo que aprendia na sua comunidade de forma concomitante.

*A PA ajudava [...] de certa forma aquilo ajudava a gente a ficar mais à vontade na comunidade, pessoas que pediam alguma explicação a gente e a gente ia passando aquele conhecimento pras pessoas. Então isso ajudou bastante. Nós não ficávamos presos trinta dias na escola. (Orleandro)*

Eles, os egressos têm a clara consciência de que foram beneficiados por aquela escola, de certa forma até se acham privilegiados por terem sido escolhidos para estudar lá. Reconhecem, enfim, a sua contribuição em suas vidas como um todo, não só profissionalmente.

*Ajudou mil por cento. Uma escola realmente que abre os horizontes. Você estuda aqui e consegue ver na realidade bastante coisa. Uma ajuda e tanto, em todos os aspectos: político, religioso, a pessoa em si muda completamente. Quem vai, foi com intenção de busca maiores, porque teve uns que conseguiram, outros não. A gente sabe que de lá também sai malas, né? (Violeta)*

*Olha, ela – a EFA, ajudou bastante na formação da minha personalidade. Nessa parte do meio político, dos movimentos sociais eu tenho uma visão muito clara e muito crítica até hoje. Isso e muito mais outras coisas e trouxe essa raiz muito forte de lá. [...] o meu caráter, tudo isso influenciou muito das raízes que eu trouxe de lá. Algumas coisas, você vai morando na cidade grande, então você vai de uma certa forma perdendo um pouco de onde você saiu pra onde você está vivendo no atual momento, mas tem muitas coisas que eu continuo aqui quase trinta anos e eu não perdi de lá. E esta é umas das partes. Esta parte da minha religião[...]quando a gente tem uma boa formação não é qualquer conversinha que vai fazer a nossa cabeça, não. [...]na parte intelectual também, eu carrego muitas coisas de lá [...](Orleandro)*

Em suas mensagens finais, todos os entrevistados foram unânimes em reforçarem o que de positivo haviam falado sobre a sua escola. E o mais importante, expressarem o desejo de outros traçarem o mesmo caminho, viverem a mesma experiência de aprendizado vivida por eles há quase 30 anos.

*Que as pessoas busquem conhecer melhor a escola agrícola da nossa região. Planejada, uma escola com cem por cento de aproveitamento. Lá há preocupações com a pessoa humana, com a formação da pessoa[...] e quem estudar procurar aproveitar melhor. (Violeta)*

*Ao passar esse conhecimento dessa escola, tanto do Riacho da Guia, como de outro local, que não desista, que siga. Que coloque seu filho, sua filha na escola. Lá você vai ser preparado. Se no caminho houver desvio, tudo bem, mas você fez sua parte. Hoje eu agradeço a Deus pela pessoa que eu sou, muitas orientações graças a Deus através da Escola Família...primeiro a minha família, segundo a Escola Família Agrícola. (Lavanda)*

*Eu quero dizer para vocês que um dia pegue essa dissertação de Zé e, assim, foi uma das melhores oportunidades que eu tive de fazer parte, de complementar pra ele esses estudos, e quando se envolve a “Mãe EFA”, entende? Escola Família Agrícola, meu Deus do céu. Eu acho que todos que chegar lá, que vai encontrar alguma coisa sobre a Pedagogia da Alternância, vai se sentir bem, se sentir bem demais. Aí vocês ligam com aquele livro de Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia, vocês vão achar muita coisa interessante. (Hortênsia)[grifo nosso]*

*Procurar aprender com seu professor, o que o seu professor tem pra te ensinar, ouça com bastante atenção, com carinho. Que nós fizemos isso. O período que nós estivemos lá nós sempre fomos bons alunos, ouvimos bastante pra aprender. E, essa mensagem a gente de deixar aqui: ouça o que o seu professor tem pra falar, em vários aspectos da sua vida, tanto na parte da escola, ali daquele momento, como até na parte de sua vida particular. Deixe o professor ajudar bastante você e esses professores que passamos por eles, eles falaram bastante pra gente e com certeza*

*nós absorvemos muito, muito do que eles nos ensinaram. É essa mensagem que eu tenho para deixar. (Orleandro)*

*Eu diria assim: quem tiver oportunidade de ir que vá. Se tiver oportunidade de estudar na Família Agrícola, uma escola muito boa. Aprende muito lá. Apesar da gente ter a turma desintegrado, cada um indo pro seu canto, mas é a vida, infelizmente. Gostaria muito de reencontrá-los, mas infelizmente a gente vive isso, mas gostaria muito mesmo que quem puder colocar seus filhos, quem puder ir, quiser ir, que não pense duas vezes. Acho que no sentido de ensino, das escolas que eu estudei, não menosprezando as que eu estudei, que cada uma tem sua forma de ensinar, a forma de trabalhar, mas das escolas que eu estudei pra mim ela foi a melhor. O que eu aqui no terceiro, segundo e primeiro ano ajudei muito minhas colegas. Tem colegas que até hoje dizem assim que desistiu porque eu mudei de sala, porque a gente fazia trabalhos em grupo e eu sempre já tinha uma maneira de...redação por exemplo, eu era ótima, interpretação de texto. E aprendi tudo lá, coisas assim, estudo muito detalhado que você realmente aprende. Então [...]as pessoas que tiverem oportunidade que não dispensem. Um estudo qualificado, um estudo bom, estudo de qualidade está difícil de se encontrar. Hoje em dia os colégios ensinam a ter um certificado, mas não ensinam as pessoas a aprender, a ser realmente cidadãos como tem de ser. E lá é uma escola que lhe faz cidadão, não lhe faz você com certificado. Certificado tem escola aí que até vende. (Glicínia)*

*A Escola Família Agrícola pra quem já participou e participa dela, fez parte dessas escolas percebe a mudança que é no ser humano. Percebe o antes e o depois. E eu deixo uma mensagem aqui pra finalizar, uma mensagem de lamentação. Eu lamento muito os governantes não terem os olhos voltados para essas escolas. Porque a gente sabe a dificuldade que a Escola Família Agrícola do Riacho da Guia já passou e tá passando e as outras escolas que já fecharam no Estado e até no Brasil, e os governantes não percebem, eles não têm nenhum pensamento voltado de positivo pra essas escolas. Então eu vejo que isso é lamentável pra nossa sociedade brasileira. (Lírio-do-vale).*

Os depoimentos são fortes, bonitos, emotivos, cheios de carinho e saudades. Há até quem chame a EFARA de “Mãe EFA”. Importante também perceber o desejo de ver a continuidade desse projeto que vem dando certo e a indignação do setor público não abraçar, não perceber o valor que escolas como esta tem, sobretudo para o camponês e a camponesa jovem, que deseja se profissionalizar sem se afastar do seu espaço de convivência.

Complementando os questionários e as entrevistas, alguns dos egressos conseguiram enviar um pequeno texto em forma de carta a um jovem de nome fictício, onde diziam se era vantajoso ou não estudar numa EFA e porquê. O resultado não poderia ser diferente. (Apêndices 5).

Analisando tais cartas, dentre os vários motivos apontados pelos egressos para a opção por uma EFA se destacou a oportunidade atual de fazer um curso profissionalizante na área agrícola e a formação humana e religiosa que a escola proporciona. Tal apontamento destoa, de fato, da realidade das escolas técnicas distintas do Brasil. Não é comum, fora do ambiente das EFAs, uma escola oferecer cursos técnicos profissionalizantes e se preocupar em igual proporção pela formação humana e menos ainda a religiosa. A maioria destaca em suas cartas, além dessa formação diferenciada, a formação política, a formação para a vida.

A Pedagogia da Alternância, a facilidade de acesso, a qualidade do ensino e dos professores, também foram apontados como pontos positivos para quem deseja estudar numa EFA. Contudo, dois egressos apontaram, também, o que, em suas concepções, seriam desvantagens. O tempo de quinze dias longe da família, o cumprimento de regras e o orçamento apertado na atualidade das EFAs. Outro, ainda apontou a dificuldade da certificação em sua época, o que, atualmente não se configura como dificuldade nas Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Em relação às primeiras desvantagens, podem ser discutíveis uma vez que o desapego do ambiente familiar e o aprendizado em seguir regras são aprendizados importantes para a vida. Trabalhar a independência e a autonomia dos jovens é um dos objetivos do internato, assim como a disciplina e as regras são pontos importantes na formação dos estudantes, sobretudo nos dias atuais onde a família nem sempre consegue dar conta de tais provocações. Já as dificuldades orçamentárias pelas quais as EFAs passam na atualidade, isso sim pode ser um desafio, haja vista a dificuldade das escolas em manterem bons professores e adquirirem recursos necessários à manutenção da sua qualidade de ensino, o que não difere totalmente das escolas públicas brasileiras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: A chegada do sol e o recolhimento dos vaga-lumes

Dissertar academicamente sobre a EFARA não é uma tarefa fácil, sobretudo para aqueles que, com ela, mantiveram uma estreita relação. Contudo, é satisfatório saber que se pode, sempre, contribuir e puxar um fio condutor diferente da história de tal instituição. Neste trabalho, o desafio foi mostrar até que ponto a vivência com a PA, na transição da década de oitenta para a década de noventa, pode ter marcado a vida de jovens rurais que ali estudaram, por três anos, num regime de internato entre períodos escolares e períodos comunitários.

Parece-me que o termo “escola” para uma entidade como a EFARA seria como reduzir o importante papel que ela teve na vida dessas pessoas. Quando se busca a definição de escola nos dicionários pode-se encontrar uma variedade de termos, dentre eles “estabelecimento público ou privado destinado a ensino coletivo.” (DICIONÁRIO ONLINE). Em uma EFA, todos aprendem e todos ensinam. O primeiro passo é sempre descobrir quem é o opressor de suas histórias, sejam alunos, sejam monitores e/ou professores, pois, como diz Paulo Freire (2012): “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor.” (p. 57)

Contudo, uma EFA sabe que não se pode fazer isso somente no campo da práxis, é necessário também aprender a refletir com as teorias já construídas e consolidadas por outros. Em outras palavras, “se esta descoberta – do opressor – não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas na ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a um sério empenho de reflexão, para que seja práxis.” (FREIRE, 2012, pg. 57).

Assim, a EFARA não é considerada pelos seus egressos como simplesmente uma escola, mas sim como um espaço de convivência familiar e comunitária que serviu também de escola para a vida, intelectual e prática. Para tanto, não se utilizou da educação bancária, mas sim da concepção problematizadora, reforçando a mudança constante desses sujeitos, reconhecidos como inconclusos, conscientes de sua inconclusão e seu permanente movimento de busca do ser *mais*. (cf. FREIRE, 2012, pg. 80).

Buscamos, aqui, descobrir o que os egressos da Quinta Turma, educandos da EFARA nos anos de 1988 a 1990, guardaram para a vida nesses quase trinta anos de história. Para isso, buscou-se compreender o processo de chegada e de estabilização da

PA no Brasil e como se organizaram as EFAs nacional e regionalmente. O contexto de surgimento da EFARA, nos anos 80, foi muito propício, uma vez que, politicamente, o Brasil estava em processo de saída de uma ditadura militar, economicamente dependente das potências mundiais, dentre elas a norte-americana que controlava o capital nacional e a chegada à região de grandes empresas de reflorestamento, as quais expulsaram muitos camponeses de suas terras, exilando-os nas periferias das pequenas e grandes cidades. O sonho da cidade grande era forte, e por isso, o êxodo rural era também demasiadamente grande. Logo, a escola surge nesse contexto como um esforço de formar filhos de trabalhadores rurais, política e intelectualmente, para atuarem nas suas comunidades como multiplicadores, tanto de “consciência sócio política”, como de algumas técnicas para o cuidado da terra e dos animais.

Eclesialmente, a Igreja Católica Romana, no Brasil, vivia o auge da recepção do Concílio Vaticano II, através das primeiras Conferências do Conselho Episcopal Latino-Americano (CELAM)<sup>74</sup>, as quais incentivavam toda a igreja latina a seguirem na direção dos mais pobres, dando grande ênfase às Campanhas da Fraternidade no tempo quaresmal. É deste contexto, sócio, político e eclesial que surge, do seio da Pastoral Rural da diocese de Alagoinhas, a ideia de fundar uma escola diferenciada dos moldes tradicionais (hegemônica) dentro do que já havia na Europa e das experiências do Brasil (Espírito Santo e Brotas de Macaúbas -Bahia), uma escola comunitária familiar rural. Por isso, durante seus primeiros anos, a EFARA se chamou Escola Comunitária Família Agrícola.

Atualmente, a EFARA faz parte da rede regional das EFAs do Semiárido (REFAISA) e faz parte de um conjunto de escolas que adotam a PA e oferecem o curso técnico em agropecuária. Desde 1992, a escola está registrada nos órgãos competentes de educação do Estado e pode certificar seus alunos de acordo às exigências do CNE.

Porém, saber por onde andam, o que fazem e dizem os sujeitos que por lá passaram no período em questão (1988 a 1990) não foi fácil. O primeiro desafio foi levantar, junto à escola e seus pares, quem eram esses sujeitos; o segundo, onde moravam na época e atualmente e quem poderia ceder contatos; quantos entraram e quantos saíram; como manter contato com tais pessoas; a localização de documentos que marcassem a passagem

---

<sup>74</sup> A primeira conferência do CELAM aconteceu em 1955, no Rio de Janeiro, antes do Concílio Vaticano II, mas não deixou grandes marcas na Igreja. A segunda em 1968 em Medelín e a terceira em Puebla, em 1979, já depois do referido concílio. São as que marcam o surgimento da Teologia da Libertação e a ideia de que a igreja deveria caminhar ao lado dos pobres. A quarta acontece em 1993, em Santo Domingo e a quinta aconteceu na cidade de Aparecida, São Paulo, Brasil, em 2007.

de tais alunos pela escola; dentre outros. Tais desafios foram vencidos com a ajuda, principalmente, dos próprios egressos, uns informando sobre os outros, contato com as famílias.

A segunda parte desafiante foi a coleta das informações. Devido à distância dos sujeitos, a coleta dos dados por questionários foi realizada via Correios, e-mail, e alguns presencialmente. As entrevistas todas foram feitas nessa última modalidade. O mesmo ocorreu com o texto solicitado. Somente ao final do processo, prestes ao fechamento do texto, foi possível conseguir contato com a ex-diretora da escola à época, a qual não era oficialmente, mas era responsável pelo mínimo de formalização do processo educacional da escola, e com acesso a anotações pessoais e documentos dos alunos como o quadro de notas em anexo. Como o texto já havia sido escrito sem tais documentos, um tempo maior foi necessário para inserir tais dados ao trabalho, e assim, enriquecê-lo ainda mais. Tal encontro foi de grande valia para a conclusão da pesquisa.

Mas, houve ainda, uma terceira categoria de desafios, a qual eu considero estar no âmbito do afeto. Devido à minha proximidade com os sujeitos e com a escola, com o processo vivido por eles e alguns monitores da época, não foi fácil manter a “imparcialidade” diante da análise dos dados. Dialogar com tais informações foi revisitar o passado, criticá-lo por não ser como pensávamos que deveria ter sido, decepcionar-se, e, por vezes, alegrar-se com o que ele se formou na atualidade.

Aqueles jovens foram formados dentro de uma “teoria” crítica, em contexto de lutas sociais e, religiosamente, dentro da Teologia da Libertação, para permanecerem em suas terras e ali fortalecerem os seus pares – famílias e comunitários – na luta cotidiana contra as investidas do capitalismo. No entanto, o processo histórico de suas vidas não tomou o rumo esperado. A necessidade de sobrevivência, o enfraquecimento dos movimentos sociais, as dificuldades de acesso à terra e à educação, ou seja, a falta de implementação de políticas públicas voltadas ao jovem rural, fez com que muitos desses egressos migrassem para as pequenas e grandes cidades. Contudo, mesmo lá, o sonho de uma “boa educação”, de um “bom trabalho”, parece não ter sido concretizado como se pensava. Mesmo para aqueles que permaneceram em suas localidades, ou próximo a elas, se afastaram das bandeiras de lutas, bem como das coordenações e lideranças de movimentos e pastorais sociais.

Todos afirmam sentir muitas saudades da escola, reconhecem todo o bem que receberam, mas a grande maioria, há décadas, não aparece para uma visita. Uma saudade no mínimo estranha. Contudo, afirmam, veementemente, que colocaram ou colocariam,

sem sobra de dúvidas, seus filhos para estudarem numa EFA. Ou seja, reconhecem a validade do projeto educacional que os ajudou a serem, hoje, pessoas mais éticas, críticas, dignas. Enfim, cidadãos.

Tal pesquisa pôde mostrar que as contradições são inerentes à uma sociedade de estrutura capitalista, que anuncia tensões nas dinâmicas das relações entre as macro e micro políticas, e estampam a separação de classes e condições de desigualdade, de forma irrefutável, violentando, a todo momento, as expressões de luta dos sujeitos sociais. É nesta seara de luta, que se encontra a educação do campo e suas versões de se pensar a escola.

Este trabalho, é, de certa forma, uma continuidade da minha graduação. Outrossim, pode ser considerada complementar às demais pesquisas acadêmicas já existentes sobre o tema. Já dizia nas considerações finais da monografia da licenciatura, que, além das pesquisas na área serem poucas na época – 2008 –, atualmente, estas não estão, de maneira nenhuma, abundantes, e, possivelmente, nem serão. Contudo, há estudos se consolidando na arena da Educação do Campo. Ainda se tem muita coisa por fazer e descobrir, afinal de contas já é meio século da existência das EFAs no Brasil e algum contributo social certamente essas devem ter deixado ao nosso país.

A inserção do estudo sobre uma escola como essa, no seio da academia é muito importante do ponto de vista em que é por excelência nas instituições de nível superior onde se deve produzir conhecimento, tecnologias e análises científicas sobre a realidade social. São nas universidades e faculdades onde se formam os novos educadores, multiplicadores e progenitores de novos sujeitos reflexivos e críticos sociais. A discussão sobre a Educação do Campo ainda é de pouca repercussão – ressalvada algumas boas experiências<sup>75</sup> - nesses espaços de formação acadêmica. O conhecimento da Pedagogia da Alternância ainda nem chegou na maioria dos cursos de Pedagogia da maior parte das faculdades de educação do país. Contudo, nem tudo é ruim. A PA está para além da experiência, e tornou-se referência. As EFAs têm um acúmulo teórico e prático muito bom e o seu princípio pedagógico é eficiente. Faz-se muito bem na práxis.

Assim sendo, torna-se relevante do ponto de vista epistemológico, pesquisar como estes princípios educativos – a Educação do Campo aliada à Pedagogia da Alternância – contribuem na formação dos novos educadores que atuarão nas escolas do campo e numa

---

<sup>75</sup> Algumas universidades públicas têm se destacado neste campo como por exemplo a UFRB, a UEFS e UNEB no semiárido baiano. Tais experiências estão, quase sempre, ligadas a programas do governo federal como o PRONERA. Não são, por vezes, parte integrante do currículo oficial da instituição.

perspectiva de elevação do capital cultural dos sujeitos que lá vivem e de lá querem continuar vivendo.

Do ponto de vista social, é importante entender qual o papel que a escola ainda desenvolve em nosso contexto de sociedade, e sobretudo, para o jovem e a jovem camponesa, para as famílias do campo; entender qual a concepção de juventude e a relação que se pode fazer entre trabalho, juventude e educação em nossa sociedade. E ainda, como a universidade com seus programas de pós-graduação pode ajudar no equilíbrio desse tripé.

No âmbito pessoal, essa pesquisa pode ser uma realização e um ânimo. Realização por saber que estarei contribuindo dentro das possibilidades, com a visibilidade de que tanto precisa a EFARA, neste momento de sua existência. Depois de trinta anos não se pode simplesmente ignorar tudo que ela foi e pode continuar sendo para muitas famílias e comunidades rurais da região de Alagoinhas-Ba. Então, dar este aporte, mostrar a sua importância para a sociedade e para o campo de pesquisa em educação, é a minha contribuição, enquanto pesquisador.

Por outro lado, me anima, pois sou um homem oriundo do campo, que vi a maioria dos meus vizinhos crescerem sem educação e, quando a tiveram, foi nos moldes que não lhes agradava ou não lhes dizia muita coisa. Anima-me como jovem militante da Pastoral da Juventude Rural, a qual nasceu, no Nordeste, dentro da EFARA e, por isso, a permanência desta escola diz muito de minha formação religiosa e político-social; anima-me, ainda, como educador, defensor de uma educação de qualidade, que seja do povo e para o povo, em outras palavras, uma educação cidadã.

Sou da época onde abundavam os vaga-lumes de tochas, tive medo até descobrir que a sua luminosidade poderia servir de inspiração para aqueles que desejassem seguir suas veredas. Para o senso comum, para os vaga-lumes, nem sempre a luminosidade é vantajosa, uma vez que muita luz atrai predadores. Por outro lado, é essa luz que sai do seu abdômen (ventre) que lhe confere um modo de ser particular e diferenciado. Daí que muitos dos egressos da EFARA se tornaram verdadeiros vaga-lumes, que, com seus modos discretos, conseguiram e conseguem iluminar o caminho e a esperança daqueles que os cercam.

## **REFERÊNCIAS: o que foi enxergado sob as tochas do vagalume**

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e capitalismo no campo. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil. O Debate na década de 1990**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 111-122.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AEFARA. **10 anos: 1982-1992** (Cartilha).

AEFARA. **Estatuto da Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas**. Aprovado em 11 de dezembro de 1983. [Documento datilografado].

AEFARA. **Currículo Pleno da Escola Comunitária Família Agrícola**. Alagoinhas/BA: Diocese de Alagoinhas, 1992. [Documento datilografado].

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith & GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ARAUJO, José Conceição Silva. **A EFARA e o Ensino Médio profissionalizante na conjuntura atual: desafios e limites de uma Educação do Campo**. 99f. Monografia. [Graduação em Pedagogia]. Feira de Santana: UEFS, 2008.

ARAUJO, José Conceição Silva. **Jovens vocacionados contemporâneos, Novas Comunidades de Vida Consagrada e Experiência da Comunidade Shalom**. 160f. Monografia [Pós-Graduação em Pastoral Juvenil]. São Paulo: UNISAL/SP, 2015.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Escola para o trabalho, escola para a vida: o caso da Escola Família Agrícola de Angical – Ba**. 219f. Dissertação. [Mestrado em Educação] Salvador: UNEB, 2005.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. **Formação de educadores do campo: um estudo sobre a experiência de formação inicial para os monitores das Escolas Famílias Agrícolas do Estado da Bahia**. 319f. Tese [Doutorado em Educação e Contemporaneidade]. Salvador-BA: UNEB, 2013.

BARROS, Carlos César. **Fundamentos filosóficos e políticos da inclusão escolar: um estudo sobre a subjetividade docente**. 260p. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo - USP, 2009.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. Os CEFFAs e a Educação do Campo. **Revista da Formação por Alternância**. Brasília, v. 6, n. 11, p. 28-39, jul. 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2011.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/ CEB**. Do parecer tocante aos Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Parecer normativo, n. 1, de 01 de fevereiro de 2006. Relator: Murílio de Avellar Hingel. Disponível em: < [http://pronacampo.mn.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_1\\_de\\_1\\_de\\_fevereiro\\_de\\_2006.pdf](http://pronacampo.mn.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf)>. (Acesso em: 22/04/2017).

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei 9394/96). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 12/10/2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1071, de 20 de novembro de 2015. Regulamenta o cômputo das matrículas em instituições comunitárias, que ofertam a educação do campo e que tenham como proposta pedagógica a formação por alternância.** Republicada por ter saído, no Diário Oficial da União no 224, de 24 de novembro de 2015, Seção 1, página 14, com incorreções no original. Disponível em: <[http://www.mprj.mp.br/documents/112957/12456427/portaria\\_n\\_1.071\\_de\\_20\\_11\\_15.pdf](http://www.mprj.mp.br/documents/112957/12456427/portaria_n_1.071_de_20_11_15.pdf)>. (acesso em: 15/12/2015).

BULGACOV, Yára Lucia Mazziotti; VIZEU, Fabio. **A Relação Pesquisador-Pesquisados: uma Contribuição da Área de Comportamento para a Utilização do Método da Observação Participante nos Estudos Organizacionais.** In: ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 30, Salvador-Ba, 2006. Disponível em: <<http://www.anpad.org.br/enanpad/2006/dwn/enanpad2006-eorb-1499.pdf>>. Acesso em: 05/01/2017.

CALLEGARI, Ricardo. “Por que pelo certo mesmo não é invadir” – ocupação e resistência camponesa em Marmeleiro/PR (1979-1999). In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA. n. 5, 2013, Curitiba-PR. **Anais do V Simpósio Internacional Lutas Sociais na América Latina.** 10 a 13/09/2013. Disponível em: <[http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v3\\_ricardo\\_GI.pdf](http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/v3_ricardo_GI.pdf)>. Acessado em: 02/11/2016.

CASTRO, Elisa Guaraná. Juventude Rural no Brasil: processos de exclusão e a construção de um ator político. **Rev. latinoam. cienc. Soc. Niñez y Juventud**, v. 71 (2009)179-208. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1692-715X2009000100008](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2009000100008)>. Acesso em 05/10/2016.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. **A Escola Família Agrícola do Sertão: entre os percursos sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais.** 259f. Tese (doutorado em Educação). Salvador-BA: FAGED/UFBA, 2007.

CAVALCANTE, Ludmila O. Holanda. Políticas e culturas em torno da escola comunitária: desafios de sustentabilidade para projetos de alternância no campo. In: SILVA, Antônia A., LARANJEIRA, Denise H. P., CAVALCANTE, Ludmila O. H. (Orgs.). **Educação e pluralidade sociocultural: instituições, sujeitos e políticas públicas.** Feira de Santana: UEFS Editora, 2011 (p. 91-114).

CHAGAS, I. (1993). In: **Newsletter**, ano 1, n 7. Évora, 27, set, 2012. Disponível em: <<file:///C:/Users/usuario/Downloads/newletter%207.pdf>>. (acesso em: 05/01/2017).

CHARTIER, 1986 apud SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa, Minas Gerais: EFV, 2012.

CNBB. **Marco Referencial da Pastoral da Juventude do Brasil**, Estudo 76. São Paulo: Paulus, 1998.

COOPERATIVA AGROPECUÁRIA MISTA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS – COOPERA. Disponível em: <<http://coopera.agr.br/quem-somos.html>>. (Acesso em: 16/02/2018).

DE BURGHGRAVE, Thierry. **Vagabundos, não senhor, cidadãos brasileiros e planetários: uma experiência educativa pioneira do Campo.** Orizona, Go: UNEFAB, 2011. (Coleção Agir e Pensar das EFAs do Brasil).

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DENZIN, Norman K. & LINCON, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K. & LINCON, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 15-41.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: Aprender a dizer a sua palavra, Santiago, Chile, dezembro de 1967 in: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Saraiva de Bolso, 2012.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, Edição Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: Saraiva de Bolso, 2012.

DURKHEIM, E. Der Individualismus und die Interlektuellen [1981], p. 56-7. In: JOAS, Hans. **A sacralidade da pessoa: nova genealogia dos direitos humanos**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010. (AIDEFA)

GERMER, Claus. Perspectivas das lutas sociais agrárias nos anos 1990. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil. O Debate na década de 1990**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p. 309-339.

GIMONET, Jean- Claude. "L'Alternance en Formation. 'Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?' L'expérience des Maisons Familiales Rurales". In: DEMOL, Jean -Noel et PILON, Jean - Marc. **Alternance, Developpement Personnel et Local**. Paris: L'Harmattan, 1998, pg. 51 - 66. [Tradução de Thierry De Burghgrave]. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-2/Educacao-MII/2SF/Alternancia.pdf> (Acesso em: 09/01/2017).

GIMONET, Jean Claude. Adolescência e Alternância. Apud SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, n. 2, 2002, Brasília. **Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: UNEFAB, 2002. Pág. 118-125.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época; v. 1)

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 47 [mai-ago 2011] p. 333-361. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>.

GUEDES, Alan. **AEFARA: 25 anos**. 2008. [Relatório de pesquisa sobre histórico e avaliação de impacto da EFARA-25 anos].

IBGE. **Brasil em síntese: habitação** (2018). Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/habitacao.html>. Acesso em: 17/09/18.

JOÃO XXIII. **Carta Encíclica Mater et Magistra sobre a crescente evolução questão social à luz da doutrina cristã**. Vaticano, 1961. Disponível em: [http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf\\_j-xxiii\\_enc\\_15051961\\_mater.html](http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/pt/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_15051961_mater.html) (Acesso em: 21/04/2017).

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, M<sup>a</sup> Cristina e CALDART, Roseli Saete. MST e Educação, p. 502. In: CALDART, R. S. *et al* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. 3<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, São Paulo: E.P.S.J.V, Expressão Popular, 2012, p.500 – 507.

JOAS, Hans. **A sacralidade da pessoa: nova genealogia dos direitos humanos**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

LAROUSSE DO BRASIL. **Larousse ilustrado da língua portuguesa**. Dicionário. São Paulo: 15 Larousse do Brasil, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LINS, Geórgia O.C. **Vento da meia-noite, lições ao amanhecer: a formação da juventude camponesa na REFAISA – BA**. 160f. Dissertação. [Mestrado em educação]. Feira de Santana: UEFS, 2013.

LOZANO, Fanny R.A. **Análisis de la Pedagogia de Alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural. Estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca**. Bogotá-Col.: PUC Javeriana, 2012. 125p. Disponível em: <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14998/AldanaLozanoFannyRocio2012.pdf?sequence=1>> (Acesso em: 13/01/2017).

MOREIRA, Antônio Flávio B. A escola poderia avançar um pouco no sentido de melhorar a dor de tanta gente. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A Escola tem futuro?** [Entrevista]. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 51-76.

MORSE (1994) apud THORNE, Sally. Data analysis in qualitative research. **EvidBasedNurs**, v. 3 (2000) 68-70. Disponível em: <<http://ebn.bmj.com/content/3/3/68.full>>. Acessado em: 31/10/2016.

NASCIMENTO, Erika, et al. **Juventude e permanência no campo: reflexões das juventudes rurais sobre possibilidades, limites e desafios**. Recife: Centro Sabiá, 2016, 68p.

NASCIMENTO, M.J.M.; SBARDELLOTTO, D.K. A Escola Unitária: educação e Trabalho em Gramsci. **Revista HISTERDRB On-line**, Campinas, n. 30 (jun. 2008) 282. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17\\_30.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/30/art17_30.pdf)>. Acesso em: 22/09/2016.

NOSELLA, P. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória-ES: EDUFES, 2013. 2<sup>a</sup> Reimpressão - Coleção Educação do Campo.

OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. O Campo brasileiro no final dos anos 1980. In: STEDILE, João Pedro (org.). **A Questão Agrária no Brasil. O Debate na década de 1990**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013, p.55-80.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Camp, 2001.

PASTORAL DA JUVENTUDE RRURAL. **Breve História da PJR: 30 anos a serviço da juventude camponesa (1983-2013); 25 anos de PJR Brasil (1988-2013)**. Campina Grande-PB: PJR Brasil, 2013. Disponível em: <

[https://pjrbrasil.files.wordpress.com/2014/10/pjr\\_30-anos.pdf](https://pjrbrasil.files.wordpress.com/2014/10/pjr_30-anos.pdf)>. Acessado em: 02/11/2016.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005, 224p.

PIAGET, Jean. **A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

POLIVANOV, Beatriz. Reapropriação do conceito de comunidade na contemporaneidade. **Revista Latinoamericana de ciencia de la comunicacion**, v. 11, n. 21, (2014), p. 111-120. Disponível em: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/572>. Acesso em: 06/05/2018.

PUIG, 2012, apud LOZANO, Fanny R.A. **Analisis de la Pedagogia de Alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural. Estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca**. Bogotá-Col.: PUC Javeriana, 2012. 125p. Disponível em: <<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/14998/AldanaLozanoFannyRocio2012.pdf?sequence=1>> (Acesso em: 13/01/2017).

QUEIROZ, João B. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional**. Tese (Doutorado em Sociologia). Brasília, DF: Universidade de Brasília (UnB), 2004.

RAMOS, Marise. Escola Unitária. In: CALDART, Roseli et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: São Paulo: EPSJV, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Boaventura. **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SECAD. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: SECAD, 2007.

SILVA, Lourdes Helena da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa, Minas Gerais: EFV, 2012.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G.A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Rev. Educ. Pesqui.** vol. 34 n.2 São Paulo May/Aug. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200002)>. Acesso em: 07/09/2016.

THOMPSON, Edward. **A formação da classe operária inglesa**. A maldição de Adão. Vol. II. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

TÖNNIES, Ferdinand. Community and Association, 1974, in: POLIVANOV, Beatriz. Reapropriação do conceito de comunidade na contemporaneidade. **Revista Latinoamericana de ciencia de la comunicacion**, v. 11, n. 21, (2014), p. 111-120. Disponível em: <https://www.alaic.org/revista/index.php/alaic/article/view/572>. Acesso em: 06/05/2018.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNEFAB: site <[http://www.undefab.org.br/p/efas\\_3936.html#.WH6PyVUrLIU](http://www.undefab.org.br/p/efas_3936.html#.WH6PyVUrLIU)>. Acesso em: 17/01/2017.

## APÊNDICES

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE
2. Questionários
3. Roteiro de entrevistas
4. Solicitação de texto aos sujeitos da pesquisa
5. Textos dos sujeitos da pesquisa
6. Lista completa dos alunos egressos sujeitos da pesquisa com locais de moradia na época e atual

**APÊNDICE 1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

Universidade Estadual de Feira Santana - UEFS  
 Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado  
 Pesquisador: José Conceição Silva Araujo  
 Orientadora: Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Prezado (a) \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa no campo da educação, realizada pelo estudante de mestrado **José Conceição Silva Araujo** e sua orientadora **Profa. Dra. Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante**, que será apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação), da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. A referida pesquisa tem como título **“Vaga-lumes de tocha: o ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas – EFARA.”**. O objetivo do estudo é “analisar como a vivência nos anos finais dos anos oitenta e começos dos anos noventa, com a Pedagogia da Alternância, enquanto norteadora da *práxis* da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas, tem influenciado na vida dos seus egressos”. Propomos a você colaborar com essa pesquisa através da concessão do seu depoimento. Caso você concorde em participar será aplicado um questionário e, havendo necessidade, poderão ser realizadas perguntas que serão gravadas e transcritas para melhor análise, mediante a sua aprovação. Assim, os trabalhos serão gravados, transcritos e posteriormente armazenados em local apropriado e colocado à disposição por um período de cinco anos, passado este período o material será destruído. Ao final da pesquisa os resultados dos trabalhos serão utilizados para a construção de uma dissertação de mestrado pelo pesquisador e publicado para livre acesso de todos. 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 do pesquisador responsável. Sua participação é muito importante para a realização desta pesquisa, pois a mesma irá discutir sobre a importância que a Pedagogia da Alternância e a EFARA tiveram na vida dos seus egressos e ainda poderão exercer na vida dos futuros jovens alternantes. Você receberá uma cópia deste termo, onde se encontra o telefone e o endereço do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa agora ou a qualquer momento. Caso você concorde em colaborar, na condição de depoente, com a pesquisa anunciada, por favor, assine no local abaixo reservado, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido.

Feira de Santana, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

-----  
 Assinatura do participante da pesquisa

-----  
 Assinatura do pesquisador responsável

Pesquisador responsável: José Conceição Silva Araujo

Universidade Estadual de Feira de Santana- Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE-UEFS).

Fone: (75) 99841-5755

E-mail- [zeche@hotmail.com](mailto:zeche@hotmail.com)

**APÊNDICE 2: Questionário aplicado****QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL**

|                        |                         |              |           |
|------------------------|-------------------------|--------------|-----------|
| <b>DADOS PESSOAIS:</b> |                         |              |           |
| NOME:                  |                         | SEXO:        |           |
|                        |                         | ( ) M        | ( ) F     |
| ESTADO CIVIL:          |                         |              |           |
| ( ) SOLTEIRO(A)        | ( ) CASADO(A)           | ( ) VIÚVO(A) | ( ) OUTRO |
| ( ) DIVORCIADO(A)      | _____                   |              |           |
| FILHOS: ( ) Não        | ( ) SIM. Quantos: _____ |              |           |
| RELIGIÃO:              |                         |              |           |
| ( ) CRISTÃ CATÓLICA    | ( ) CRISTÃ EVANGÉLICA   | ( ) OUTRA    |           |

|                                     |                      |
|-------------------------------------|----------------------|
| <b>SITUAÇÃO DE RESIDÊNCIA</b>       |                      |
| LOCAL DE RESIDÊNCIA EM 1990:        |                      |
| Comunidade/Município: _____         |                      |
| LOCAL DE MORADIA ATUAL:             |                      |
| ( ) Zona Rural                      | Município/ UF: _____ |
| ( ) Zona Urbana                     |                      |
| Se Zona Urbana, quanto tempo? _____ |                      |
| COM QUEM VIVE ATUALMENTE?           |                      |
| ( ) Pais                            |                      |
| ( ) Família própria (Esposa/filhos) |                      |
| ( ) Sozinho(a)                      |                      |
| ( ) outras situação: _____          |                      |
| SUA RESIDÊNCIA É:                   |                      |
| ( ) Própria                         |                      |
| ( ) Alugada                         |                      |
| ( ) Outra situação: _____           |                      |

|   |
|---|
| <b>ESCOLARIDADE</b>                                 |
| ATÉ QUE NÍVEL VOCÊ ESTUDOU?                         |
| ( ) Ensino Fundamental Incompleto (Antigo Primário) |

- completo  
 incompleto
- Ensino Fundamental II (Antigo ginásio)
- completo  
 incompleto
- Ensino Médio (Antigo 2º grau)
- completo  
 incompleto
- Ensino Superior (Faculdade/Universidade)
- Completo. Curso: \_\_\_\_\_  
 Incompleto. Curso: \_\_\_\_\_
- Curso de Pós-Graduação
- Especialização. Área: \_\_\_\_\_  
 Mestrado. Área: \_\_\_\_\_  
 Doutorado. Área: \_\_\_\_\_
- Outros Cursos de Formação completos:
- Não
- Sim. Quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

#### CONDIÇÃO DE TRABALHO E RENDA

##### LOCAL DE TRABALHO ATUAL:

- Zona Rural
- Autônomo. O que faz? \_\_\_\_\_  
 Empregado. Função: \_\_\_\_\_  
 outra situação? \_\_\_\_\_
- Zona Urbana
- Autônomo. O que faz? \_\_\_\_\_  
 Empregado: Função: \_\_\_\_\_  
 Outra situação? \_\_\_\_\_

##### Outras áreas nas quais já trabalhou?

- Não se aplica
- Sim. Quais? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

##### QUAL A SUA RENDA ATUAL?

- Até 1 salário mínimo.
- de 2 a 3 salários mínimos.
- de 3 a 5 salários mínimos.
- de 5 a 10 salários mínimos.

( ) Acima de 10 salários mínimos.

QUANTAS PESSOAS DEPENDEM DE SUA RENDA MENSAL ATUALMENTE: \_\_\_\_\_ pessoas.

ATUALMENTE VOCÊ TEM ENVOLVIMENTO COM ALGUMA DAS SEGUINTE ORGANIZAÇÕES?

- ( ) COOPERA/ ou outra cooperativa  
 ( ) CREDITE/SICOOB  
 ( ) Sindicato dos Trabalhadores Rurais  
 ( ) Outra: \_\_\_\_\_

### ATUAÇÃO SOCIAL, POLÍTICA E RELIGIOSA

ATUALMENTE VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM MOVIMENTO SOCIAL OU COMUNITÁRIO?

( ) Sim. Qual/is? \_\_\_\_\_

Desde quando? \_\_\_\_\_

( ) Não.

Já participou antes?

( ) Sim. Porque saiu? \_\_\_\_\_

( ) Não.

SE PARTICIPA DE ALGUM MOVIMENTO, QUAL O GRAU DE PARTICIPAÇÃO?

- ( ) Coordenação/ direção.  
 ( ) Participante comum  
 ( ) Assessoria  
 ( ) Convidado  
 ( ) Outro: qual? \_\_\_\_\_

PARTICIPA ATUALMENTE DE ALGUM GRUPO/MOVIMENTO RELIGIOSO?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

Quanto tempo? \_\_\_\_\_

Grau de envolvimento:

- ( ) Coordenação  
 ( ) Diretoria  
 ( ) Assessoria  
 ( ) Participante comum  
 ( ) Outro

( ) Não

( ) Já participou antes?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não. Porque saiu? \_\_\_\_\_

VOCÊ POSSUI ALGUM GRAU DE ENVOLVIMENTO COM A EFARA ATUALMENTE?

( ) Sim. Em qual grau? \_\_\_\_\_

( ) Não. Porquê? \_\_\_\_\_

VOCÊ TEM ENOLVIMENTO ATUALMENTE EM ALGUM GRUPO POLÍTICO PARTIDÁRIO?

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Não.

### **SOBRE A VIDA NA EFARA**

COMO VOCÊ CONHECEU A EFARA?

( ) Através de amigos

( ) Através de parentes/família

( ) Através de Reuniões na comunidade

( ) Outra maneira: \_\_\_\_\_

SEU(S) FILHO(S) ESTUDAM/ESTUDARAM NA EFARA?

( ) sim. Porquê? \_\_\_\_\_

( ) Não. Porquê? \_\_\_\_\_

VOCÊ MANTEM CONTATO COM SEUS COLEGAS QUE EGRESSARAM COM VOCÊ?

( ) Sim. Com quantos? \_\_\_\_\_

( ) Não. Porquê? \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 3: Roteiro das entrevistas semiestruturadas****ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1- Vimos nos questionários que a maioria dos egressos da Quinta Turma não permaneceram na zona rural. O que você acha que levou vocês a buscarem a zona urbana e não permanecer no campo, como era orientado pela escola?
- 2- Os questionários mostraram também que poucos seguiram nos estudos. Dois fizeram o ensino superior e apenas 4 ou 5 terminaram o Ensino Médio. Por que você acha que isso aconteceu?
- 3- Praticamente ninguém mais da sua turma participa de Movimentos Sociais, nem assume lideranças nas comunidades, você saberia explicar o porquê?
- 4- Muito poucos de vocês se engajaram na política partidária, e os que se engajaram não levaram a diante. Por que isso aconteceu se a escola orientava e dava formação política?
- 5- A maioria dos egressos da turma continua fazendo parte da Igreja Católica Romana. Apenas uma pessoa disse fazer parte de outra religião. Você acha que a formação da EFARA contribuiu para o fortalecimento de um perfil religioso em vocês?
- 6- Praticamente nenhum dos doze egressos mantém contato sistemático com a EFARA. Alguns já fizeram parte da diretoria, depois que saíram, mas a grande parte nem uma visita fez ou faz à escola. Alguns alegam a distância. A que você atribui tal distanciamento?
- 7- Você colocaria um filho seu atualmente para estudar numa EFA?
- 8- Em que a passagem pela EFARA te ajudou na vida e que você traz até os dias atuais?
- 9- Poderia deixar uma mensagem para alguém que tiver acesso ao resultado deste trabalho?

**APÊNDICE 4:** Solicitação de texto aos sujeitos da pesquisa

Olá, \_\_\_\_\_

Meu sobrinho Manoel Cândido, de 16 anos, está concluindo o Ensino Fundamental II (9º ano) e precisa escolher a escola aonde irá cursar o Ensino Médio. Ele tem duas opções: uma escola do município que está na cidade e uma EFA da região. Eu não tenho elementos para ajudá-lo adequadamente nesta escolha. Como você é ex-aluno(a) de uma EFA, gostaria de solicitar que me escrevesse relatando, no seu ponto de vista, quais seriam as vantagens e as desvantagens de estudar numa EFA; ou seja, qual o lado bom e o que seria necessário melhorar. Assim orientaremos bem o jovem estudante.

EM TEMPO: Caso não deseje ou não tenha tempo de escrever pode me enviar seu relato por mensagem de áudio no “zap”.

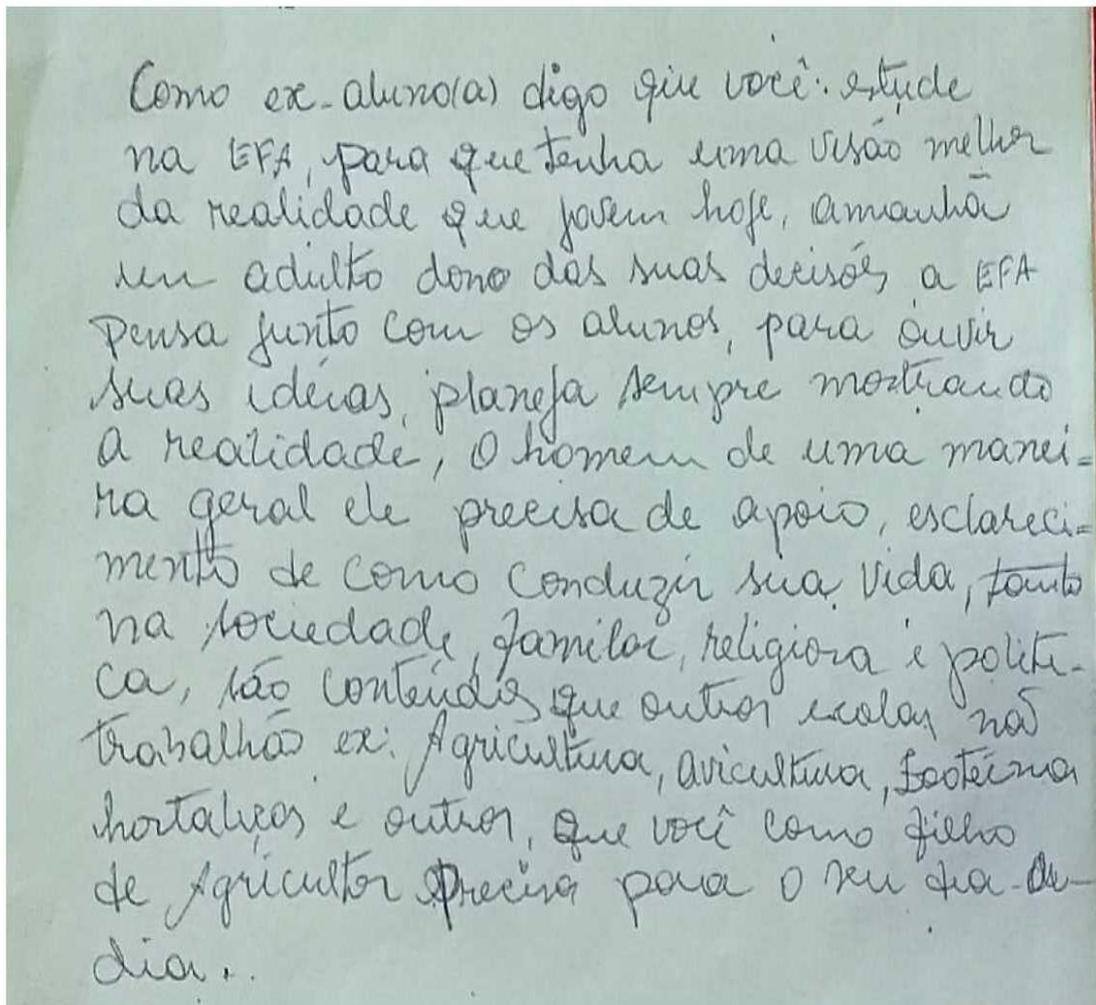
Agradeço a sua colaboração!

Grato,

José Conceição Silva Araujo

Contatos: zeche@hotmail.com

Te.: (75) 9 9841-5755 – whatsapp / (75) 99130 0742

**APÊNDICE 5:** Textos dos egressos**Apêndice 5A: Texto Egresso 01**

Como ex-alun(a) digo que você: estude na EFA, para que tenha uma visão melhor da realidade que você hoje, amanhã um adulto dono das suas decisões, a EFA pensa junto com os alunos, para ouvir suas ideias, planeja sempre mostrando a realidade, o homem de uma maneira geral ele precisa de apoio, esclarecimento de como conduzir sua vida, tanto na sociedade, familiar, religiosa e política, são conteúdos que outras escolas não trabalham, ex: Agricultura, Avicultura, Soterma hortaliças e outros, que você como filho de agricultor precisa para o seu dia-a-dia.

Apêndice 5B: Texto Egresso 02

As vantagens para se ir p/ E.F.A?

o jovem, passa a conhecer uma realidade diferente, em campo  
 Ex: alunos, a aprender uma teoria, hoje na prática e outra,  
 mas com a finalidade que temos nossos países, formados pela  
 lei, e politicamente, sim em a conselho que deve se  
 para para E.F.A. onde irá conhecer sob a Agricultura,  
 zootecnia, Antropologia, alimentação. sem o intuito de  
 para quem o jovem seja orientado a qual que interesse  
 nada mais atrair:

Maria dos Santos...

### Apêndice 5C: Texto Egresso 03 (partes 1 e 2)

• Boa tarde, amigo para você que está em dúvida como escolher qual escola estudar como ex-aluno da EFA, te indico que você dê seguimento a seus estudos na EFA da região por varios motivos voce te citar alguns:

- Além de concluir o segundo ensino médio voce era concluir com o curso profissionalizante em técnico agrícola, com + chance no mercado de trabalho na sua região. (melhor).
- Receberá uma formação diferenciado com métodos logas e tecnologias especificas para sua area.
- Na EFA é facil o acesso.
- Já fazer de voce um formador de opinião publica lhe trazendo assim uma bagagem critica humanista e sobretudo moralista onde em qualquer situação sera visto como um cidadão de bem.

• Em fim, na EFA era se capacitar e se preparar para enfrentar as realidades que a vida te oferece.

Desvantagens: 15 dias <sup>ausentes</sup> ~~distantes~~ familia

- Normas que precisam ser cumpridas e que em outras escolas não exige.
- ~~Se~~ <sup>Se</sup> ~~for~~ que concorre com situações financeiras <sup>um pouco</sup> desequilibradas (orçamento estreito).

Em fim tenho certeza que a bagagem adquirida na EFA fara de voce um transmissores de saberes ~~em~~ para assim contribuir com a transformação dessa sociedade que tanto necessita de pessoas jovens e preparadas.

Obs: Zi a parte final voce pode usar antes dos pontos negativos (desvantagens) des como queira.

Espero ter contribuido

**Apêndice 5D: Texto Egresso (por e-mail)**

Olá, boa noite!

Me chamo Delfin (nome fantasia), e tenho 44 anos completos. Estudei na EFA do Riacho da Guia no finzinho da década dos anos 80 ao início dos anos 90. E do meu ponto de vista daquela época as vantagens foram enormes, porque além do aprendizado em sala de aula, tínhamos as aulas práticas, a prática religiosa onde me deu um pouco de conhecimento para exercer na minha comunidade e na minha vida pessoal. Além disso tivemos uma estrutura voltada para convivência em grupo onde cada um exercia sua contribuição nas tarefas do dia-a-dia. Em resumo me deu uma outra visão da vida. O que na época tinha desvantagem era que após o período de conclusão de curso na EFA não tínhamos um histórico escolar para entrar numa escola normal atestando os anos letivos estudados, ou seja, no meu caso vim para São Paulo e tive que fazer um supletivo para concluir o ensino fundamental partindo do meu histórico escolar que eu tinha antes de entrar na EFA, depois concluí o ensino médio numa escola estadual. Para mim foi a única desvantagem na época. Se hoje isso já foi corrigido ou atualizado para contar como um histórico normal perante as outras escolas, não tenho dúvida nenhuma em indicar a EFA pois além do aprendizado acadêmico o seu sobrinho Manoel irá crescer como ser humano, como uma pessoa preparada para enfrentar os obstáculos da vida.

Sem mais,

Delfin

## Apêndice 5E: Texto Egresso 05

Eu aconselharia ele a estudar na EFA, é uma escola que prepara pessoas para enfrentar qualquer situação, tanto na zona rural quanto na zona urbana.

Estudei lá e se pudesse estudaria novamente, nos ensina o que precisamos saber, e é uma escola que faz questão que aprendemos.

## Apêndice 5F: Texto Egresso 04

Olá Laudinho...  
Sobre a escola que você comentou...  
comigo; Você quer um conselho sobre  
a escolha da sua escola?...

Escolha uma escola que lhe ofereça  
ensino de qualidade em tempo integral,  
na EJA você encontra todas essas  
qualidades: Por exemplo; a prática de  
esportes, alimentação de qualidade...  
Os professores estavam sempre a  
disposição para nos ensinar, com muito  
comprometimento na sua formação...  
tiveram sempre muito amor com os seus  
alunos.

## Apêndice 5G: Texto Egresso (Ana Lúcia)

Maneell

A escola é a onde a gente aprende a ler escrever saber respeitar as pessoas e a gente aprende os nossos direitos e muito mais a diferença da normal pra EFA e que na EFA a gente aprende coisas a mais como agricultura, palestra na comunidade, e a gente passa uma etapa na escola e outra na comunidade e os professores fazem reuniões na comunidade, por isso acho uma escola muito boa.

**APÊNDICE 6: Lista completa dos alunos egressos sujeitos da pesquisa com locais de moradia na época e atual**

| <b>NOME DO EGRESSO</b> | <b>COMUNIDADE DE ORIGEM</b> | <b>MORADIA ATUAL</b> | <b>MUNICÍPIO ATUAL</b> |
|------------------------|-----------------------------|----------------------|------------------------|
| Hortênsia              | Flores (Inhambupe)          | Volta de Cima        | Inhambupe-BA           |
| Lavanda                | Malhadinha                  | Malhadinha           | Aporá-BA               |
| Rosa                   | Malhadinha (Aporá)          | São Paulo            | São Paulo-SP           |
| Lírio-do-vale          | Malhadinha                  | Inhambupe-BA         | Inhambupe-BA           |
| Oleandro               | Volta de Cima               | Salvador-BA          | Salvador-BA            |
| Jacinto                | Volta de Cima               | São Paulo            | São Paulo-SP           |
| Íris                   | Baraúnas                    | Salvador             | Salvador-BA            |
| Glicínia               | Baraúnas (Inhambupe)        | Salvador             | Salvador-BA            |
| Tulipa                 | Flores                      | São Paulo            | São Paulo-BA           |
| Violeta                | Trincheiras (Inhambupe)     | Baraúnas             | Inhambupe-BA           |
| Delfin                 | Baraúnas (Inhambupe)        | São Paulo            | São Paulo-SP           |
| Centáurea              | Mandacaru                   | Mandacaru            | Inhambupe-BA           |
| Lisianto               | Flores                      | Flores               | Inhambupe-BA           |

## ANEXOS

2. Lista dos alunos da V Turma indicando os anos estudados, escrita a mão pela ex-diretora
3. Exemplares de quadros de notas de alunos destacando a matriz curricular e a série na qual tais alunos entraram na EFA
4. Exemplares de Fichas Individuais de alunos
5. Modelo de Certificado
6. Ficha de autoavaliação
7. Matriz original de uma página da cartilha dos 10 anos da EFARA sobre o processo de reconhecimento legal da escola.
8. Alunos fazendo coreografias na despedida de Lut e Geraldo, monitores belgas, na época.
9. Matriz original de uma página da Cartilha dos 10 anos da EAFARA falando de uma manifestação contra o reflorestamento em finais dos anos 80.

**ANEXO 1: Lista dos alunos da V Turma indicando os anos estudados, escrita a mão pela ex-diretora**

data . . .

5<sup>o</sup> TURMA DO CURSO NA EFA  
ANOS: 1988, 1989 e 1990

( S T Q Q S S D )

| ALUNO(A)                   | COMUNIDADE     | MUNICÍPIO | 1 <sup>o</sup> | 2 <sup>o</sup>                        | 3 <sup>o</sup> |
|----------------------------|----------------|-----------|----------------|---------------------------------------|----------------|
| 01- Luiz Carlos            | Volta de Cima  | Inhambupe | x              | x                                     | x              |
| 02- Ernaldo Batista        | Volta de Cima  | Inhambupe | x              | x                                     | x              |
| 03- Yailton da Conceição   | Volta de Cima  | Inhambupe | x              | x                                     | 99             |
| 04- José Francisco Dantas  | Campo Grande   | " "       | x              | x                                     | x              |
| 05- José Carlos Dias       | Campo Grande   | " "       | x              | x                                     | 99             |
| 06- Valdeir Santos         | Campo Grande   | " "       | x              | Carregado<br>na 3 <sup>a</sup> sessão |                |
| 07- Alessandra Peim        | Mandacari      | " "       | x              | x                                     | 99             |
| 08- Elizabeth das Virgens  | Mandacari      | " "       | x              | x                                     | x              |
| 09- Maria das Dores        | Malhadinha     | Aporaí    | x              | x                                     | x              |
| 10- José Adilson Souza     | Malhadinha     | Aporaí    | x              | x                                     | x              |
| 11- Eleanice Ferreira Buzo | Malhadinha     | Aporaí    | x              | x                                     | x              |
| 12- Yairaldo Neves         | Flores         | Inhambupe | x              | 99                                    | reprovado      |
| 13- José Batista Souza     | Flores         | Inhambupe | x              | 99                                    | reprovado      |
| 14- Yailton Luis de Lima   | Flores         | Inhambupe | x              | 99                                    | reprovado      |
| 15- Márcia Lúcia de Lima   | Flores         | Inhambupe | x              | x                                     | x              |
| 16- Emamildo Xavier        | Flores         | Inhambupe | x              | x                                     | 99 reprovado   |
| 17- Jeronimo Neves         | Flores         | Inhambupe | x              | x                                     | 99 reprovado   |
| 18- Carlos Eduardo Mendes  | Ent. Sat. Dias | Inhambupe | x              | x                                     | x              |
| 19- Amanda Silva           | Ent. Sat. Dias | Inhambupe | x              | Reprovado                             |                |
| 20- Maria Helena Santos    | Ent. Sat. Dias | Inhambupe | x              | x                                     | x              |
| 21- Maria Regina Souza     | Ent. Sat. Dias | Inhambupe | x              | x                                     | x              |
| 22- Robertoal Neves Souza  | Vermelho       | Cande     | x              | Rep                                   |                |
| 23- Djalma Souza Silva     | Vermelho       | Cande     | x              | Rep                                   |                |
| 24- José Ney Santos        | Vermelho       | Cande     | x              | Desistiu na 4 <sup>a</sup> Sessão     |                |
| 25- Jussara dos Santos     | Vermelho       | Cande     | x              | Rep                                   |                |
| 26- Cleudes Santos         | Vermelho       | Cande     |                | Desistiu na 4 <sup>a</sup> Sessão     |                |
| 27- Cleudes da Conceição   | Vermelho       | Cande     | x              | Rep                                   |                |
| 28- José Miro              | Flores         | Inhambupe | x              | Rep                                   |                |
| 29-                        |                |           |                |                                       |                |
| 30                         |                |           |                |                                       |                |
| 31                         |                |           |                |                                       |                |

**ANEXO 2: Exemplos de quadros de notas de alunos destacando a matriz curricular e a série na qual tais alunos entraram na EFA**

| MATERIA                          | 1ª UNIDADE |          | 2ª UNIDADE |          | 3ª UNIDADE |          | 4ª UNIDADE |          | MÉDIA |
|----------------------------------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|-------|
|                                  | NOTA       | CONCEITO | NOTA       | CONCEITO | NOTA       | CONCEITO | NOTA       | CONCEITO |       |
| COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ORAL     | 9,5        | Bem      | 7,0        | Bem      | 8,5        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,25  |
| MATEMÁTICA                       | 6,6        | Bem      | 6,0        | Bem      | 5,6        | Bem      | 7,15       | Bem      | 6,25  |
| Ciências                         | 6,0        | Bem      | 7,75       | Bem      | 7          | Bem      | 8          | Bem      | 7,19  |
| HISTÓRIA                         | 9,0        | Bem      | 8,5        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,6        | Bem      | 8,54  |
| GEOGRAFIA                        | 7,5        | Bem      | 7,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 7,0        | Bem      | 7,3   |
| ZOOLOGIA                         | 7,3        | Bem      | 8,5        | Bem      | 8,0        | Bem      | 9,39       | Bem      | 8,28  |
| ARTES VISUAIS                    | 8,7        | Bem      | 7,1        | Bem      | 8,7        | Bem      | 10         | Bem      | 8,6   |
| PROVAÇÃO HUMANA                  | 6,0        | Bem      | 6,5        | Bem      | 6,5        | Bem      | 6,0        | Bem      | 6,2   |
| ECONOMIA DOMÉSTICA               | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,5        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,1   |
| TRABALHOS GERAIS                 | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| PARTICIPAÇÃO ATIV. EFA           | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| COMPROMISSO                      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| DESEMPENHO DAS TAREFAS           | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| DESEMPENHO DAS FUNÇÕES           | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| ATIV. NA COMUNIDADE              | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| GERENCIAMENTO DA CONSCIENTIZAÇÃO | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| PROFESSOR                        | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| EDUCAÇÃO ARTÍSTICA               | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| PROJETO DE SAÚDE                 | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |
| EFA                              | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0        | Bem      | 8,0   |

QUADRO DE NOTAS - AVALIAÇÕES

| NOME - José Batista de Souza         | COMUNID. Flores |              | MUNIC. João Avelino |              | M. FINAL |
|--------------------------------------|-----------------|--------------|---------------------|--------------|----------|
|                                      | SESSÃO -        | TÍT. UNIDADE | SESSÃO -            | TÍT. UNIDADE |          |
| MATÉRIA                              |                 |              |                     |              |          |
| COMUNICAÇÃO & EXPRESSÃO              | 5               |              | 7,3                 |              |          |
| MAQUILÁTICA                          |                 | 70           | 10                  |              |          |
| Ciências                             | 4,5             |              | 0                   |              |          |
| HISTÓRIA                             | 5,0             | 5,0          |                     |              |          |
| GEOGRAFIA                            | 6,5             | 7,0          | 8,5                 |              |          |
| ZOOLOGIA                             | 8,5             | 6,8          | 8,2                 |              |          |
| AGRICULTURA                          | 9,6             | 9,0          | 8,3                 |              |          |
| POPULAÇÃO HUMANA                     | 6               |              |                     |              |          |
| ECONOMIA DOMÉSTICA                   | -               | -            | -                   |              |          |
| TRABALHOS PRÁTICOS                   | HORTA<br>GEBAL  | Reg          | Reg                 | Reg          |          |
|                                      |                 | Reg +        | Bom                 | Bom          |          |
| PARTICIPAÇÃO ATIV. EVA               | Reg             | Reg +        | Bom                 |              |          |
| COMPROMETIMENTO                      | Bom             | Bom          | Bom                 |              |          |
| DESEMPENHO DAS TAREFAS               | Bom             | Bom          | Bom                 |              |          |
| DESEMPENHO DAS FUNÇÕES               | -               | -            | -                   |              |          |
| ATIV. NA COMUNIDADE                  | Inf.            | Reg          | Reg +               |              |          |
| CRESCIMENTO DA CONSCIENTIZAÇÃO-RETD. | Inf.            | Reg          | Reg                 |              |          |
| RELATÓRIO                            | Reg +           | Bom          | Bom                 |              |          |

## ANEXO 3: Exemplos de Fichas Individuais de alunos

FICHA INDIVIDUAL DE ALUNO

NOME : Maria dos Dores do Espírito Santo

Nome do pai: Desconhecido

Nome da mãe: Celma do Espírito Santo (falecida)

Data de nascimento : 21 de maio 1970

Números de irmãos: - -

Endereço: Fazenda Malhadaíria (Aparaí)

Documentos : Registro nº

Quantia de terra : 18 tanças (da mãe de criação)

Grau de escolaridade : 4ª série

Obs: Mãe de criação Maria Ferreira de Souza

FICHA INDIVIDUAL DE ALUNO

NOME : Eleneice Ferreira Bispo

Nome do pai: \_\_\_\_\_

Nome da mãe: Damiana Ferreira Bispo

Data de nascimento : 07 de Setembro 1971

Números de irmãos: 12 irmãos

Endereço: Fazenda Malhadaíria (Aparaí)

Documentos : Registro

Quantia de terra : 20 tanças (mãe de criação)

Grau de escolaridade : 4ª série

Obs: Foi criada por Anita Celestina da Cruz

## ANEXO 4: Modelo de Certificado

**A E F A R A**  
ASSOCIAÇÃO DA ESCOLA DA FAMÍLIA AGRÍCOLA DA REGIÃO DE ALAGOINHAS

**C E R T I F I C A D O**

A Associação da Escola da Família Agrícola da Região de Alagoinhas (AEFARA),  
certifica que \_\_\_\_\_ frequentou  
o Curso de dois anos ministrado na Escola da Família Agrícola (EFA), composto das seguintes matérias:  
Comunicação e Expressão, Matemática, Formação Humana, Ciências, Estudos Sociais, Agricultura (Zootecnia  
e Ciências do Solo) e \_\_\_\_\_ durante o período  
de \_\_\_\_\_ de 19 \_\_\_\_\_ a \_\_\_\_\_ de 19 \_\_\_\_\_.

Inhambupe, Bahia, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 19: \_\_\_\_\_

|                            |                            |
|----------------------------|----------------------------|
| _____<br><i>Presidente</i> | _____<br><i>Tesoureiro</i> |
| _____<br><i>Secretário</i> | _____<br><i>Aluno(a)</i>   |

## ANEXO 5: Ficha de autoavaliação

FICHA DE AUTO - AVALIAÇÃO

1- Como é a minha participação em termos de presença física nas aulas? Por que?

2- Como é a minha participação em termos de opiniões e o questionamento nas aulas? Por que?

3- Nos trabalhos de aprendizagem me responsabilizo em executar bem as atividades na ECFA? Casa? E comunidade? Como?

4- Cumpro bem os horários?

5- Como é a minha responsabilidade nas tarefas de limpeza e organização diárias? Responsabilidade nas tarefas de limpeza e organização diárias?

6- Como é a minha atuação nos trabalhos práticos na propriedade?

7- Como me sinto na vida de grupo? Por que? Como me sinto na vida de grupo?

8- Como é a minha colaboração e convivência no grupo entre os colegas monitores? Colaboração e convivência no grupo entre os colegas monitores?

9- Como encaro as normas de vida de grupo?

10- Quando estou aqui na sede da EFA, acho que em todos os momentos como nos intervalos, sala de aula, refeições, dormi sos, esportes, lazer, está acontecendo em minha educação ou não? Explique? Por que? Quando estou aqui na sede da EFA, acho que em todos os momentos como nos intervalos, sala de aula, refeições, dormi sos, esportes, lazer, está acontecendo em minha educação ou não? Explique? Por que?

11- Vejo a EFA como uma escola que me faz desenvolver em todos os aspectos? Por que? Vejo a EFA como uma escola que me faz desenvolver em todos os aspectos? Por que?

12- Em quais aspectos sinto que já cresci? Desenvolvi em todos os aspectos?

13- Onde ainda preciso crescer?

14- Que nota você se daria?

**ANEXO 6: Matriz original de uma página da cartilha dos 10 anos da EFARA sobre o processo de reconhecimento legal da escola.**

RECONHECIMENTO DA EFA NA SECRETARIA DE  
EDUCAÇÃO DA BAHIA

No ano em que se comemora 10 ANOS de trabalho comunitário, a EFA dá um passo muito importante para o crescimento dos alunos e as comunidades.

Desde o início desse ano, com o auxílio do Advogado e Pedagogo, Sérgio Ricardo, a EFA deu entrada na documentação de REGISTRO da EFA perante à Secretaria de Educação para o Curso de 1º Grau, 1ª a 8ª Séries tornar-se completo na EFA.



SÉRGIO RICARDO  
ADVOGADO E PEDAGOGO,  
ENTRE-RIOS, BA

**ANEXO 7: Alunos fazendo coreografias na despedida de Lut e Geraldo, monitores belgas, na época.**



NO ENCERRAMENTO DA 5ª TURMA,  
HOMENAGENS E DESPEDIDAS AOS MONITORES LUT E GERALDO  
DEZEMBRO DE 1990

**ANEXO 8: Matriz original de uma página da Cartilha dos 10 anos da EAFARA falando de uma manifestação contra o reflorestamento em finais dos anos 80.**



BASTA AO REFLORESTAMENTO (ENTRE RIOS)  
A EFA e COOPERA incentivaram e estiveram presentes na manifestação contra o REFLORESTAMENTO, implantado pela COPENER. Ajudaram e incentivaram os lavradores recorrerem aos STRs. Na ocasião compareceram cerca de 300 pessoas que reivindicavam dos órgãos competentes um BASTA AO REFLORESTAMENTO e a não implantação da fábrica de celulose à margem do Rio Subáuma.