

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA –
AMAZÔNIA ORIENTAL

CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

MARIZETE FONSECA DA SILVA

**PENSAR O TRABALHO É PENSAR A VIDA: AS DIMENSÕES DA
FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARABÁ-PA.**

BELÉM
MARÇO - 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA –
AMAZÔNIA ORIENTAL

CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

MARIZETE FONSECA DA SILVA

**PENSAR O TRABALHO É PENSAR A VIDA: AS DIMENSÕES DA
FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARABÁ-PA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária-Amazonia Oriental, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

BELÉM
MARÇO - 2003

Silva, Marizete Fonseca da

Pensar o trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação na pedagogia da alternância da Escola Família Agrícola de Marabá - PA / Marizete Fonseca da Silva; orientador, Ney Cristina Monteiro de Oliveira.- Belém: [s.n.], ?.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Centro de Ciências Agrárias, Núcleo de Estudos em Agricultura Familiar, Programa de Pós-Graduação em Agriculturas Amazônicas, 2003.

1. Educação rural - Marabá (PA). 2. Juventude rural. 3. Ensino rural. 4. Agricultura familiar. I. Título.

CDD 370.19346

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
NÚCLEO DE ESTUDOS INTEGRADOS SOBRE AGRICULTURA FAMILIAR
EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA –
AMAZÔNIA ORIENTAL

CURSO DE MESTRADO EM AGRICULTURAS FAMILIARES E DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL

MARIZETE FONSECA DA SILVA

**PENSAR O TRABALHO É PENSAR A VIDA: AS DIMENSÕES DA
FORMAÇÃO NA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DE MARABÁ-PA.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável da Universidade Federal do Pará e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária-Amazonia Oriental, como requisito para obtenção do título de Mestre.

Data da defesa: 28/03/2003
Conceito: EXCELENTE

Banca Examinadora:
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ney Cristina Monteiro de Oliveira
Prof^ª Dr^ª (Examinadora) Delma Pessanha Neves
Prof^ª Dr^ª (Examinadora) Maria de Nazaré Ângelo Menezes

BELÉM
MARÇO-2003

*A Murilo e Clara
que me possibilitam dia a dia
o exercício do afeto incondicional.*

*A minha mãe Antonia,
pela fé irrestrita que sempre depositou em mim.*

AGRADECIMENTOS

A minha família sempre presente e disposta a estender a mão.

Aos meus amigos e amigas (eles sabem quem são!) pelo acolhimento e fertilidade de vida que me proporcionam. Em especial a Angélica, Mara, Evandro, Fabio e Luis Cardoso pelas contribuições ao trabalho.

Ao Zuca, pessoa de relevo na minha história, que nunca negou ajuda mesmo em tempos de "tempestades" entre nós.

Aos monitores, jovens da EFA-Marabá e suas famílias por (mesmo involuntariamente) me permitirem entrar em suas vidas.

A minha orientadora Ney Cristina de Oliveira por ter me fornecido bom referencial e ter me deixado relativamente livre, permitindo que aflorassem instantes de criatividade.

As inúmeras outras pessoas que passaram por mim nesse tempo de crescimento e que deixaram suas marcas nesse trabalho, a elas meu agradecimento. Em especial à Professora Delma Neves, por colocar 'problemas' nas minhas reflexões.

"A esfera fantasiosa do pensamento antecipador constitui na vida cotidiana a base antropológica de uma objetivação genérica para-si, a saber, a arte. Porém, poderia ir-se mais longe e afirmar que nenhuma objetivação genérica para-si seria possível sem a base da fantasia na vida cotidiana. De fato, os sonhos nas objetivações genéricas para-si já não afetam ao destino isolado do homem singular, mas sim antecipam o futuro de toda a sociedade, de toda a humanidade."

Agnes Heller

RESUMO

Nas diretrizes curriculares do Programa de formação baseado na Pedagogia da Alternância, denominado Escola Família Agrícola de Marabá, está expressa a suposição de que este pode contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar, por estar alçado metodologicamente numa proposição que superaria aquela praticada pelas escolas vinculadas ao sistema de educação pública, ou seja, o percurso pedagógico ocorreria a partir das experiências desenvolvidas no processo sócio-produtivo dos jovens e, em consequência disso, dar-se-ia a requalificação do papel da família no processo formativo. Através deste trabalho, analisamos as dimensões da formação que vem sendo efetivadas pelo programa, tomando como central a análise do papel atribuído à educação e ao conteúdo da categoria trabalho. Neste sentido, concluímos que, embora o Programa seja um investimento importante na formação da juventude do campo, em seu atual nível de desenvolvimento, ainda são pouco evidentes as rupturas com a prática negada do sistema educacional e os efeitos sobre a agricultura familiar só poderão se fazer sentir mediante a institucionalização de processos paralelos que viabilizem a presença das famílias e das novas gerações na terra.

Palavra chave: Pedagogia da Alternância, agricultura familiar, formação, jovens.

ABSTRACT

In the curriculum directives of the formation program based in the alternative pedagogy denominated Agricultural Family School of Marabá, the supposition is expressed and it can contribute to the development of the agriculture family, because it's lifted methodically in a proposition that would overcome that practiced by linked to the public education system, that is to say, the pedagogic journey would happen from the developed experiences in the social – productive process of the young people and, because of that, the qualification of the family paper will happen again in the formation process. Through this work, we analyses the dimensions of the formation that it is being effective by the program is an important investment in the formation of the field, in its present level of development, the breaks are still a little evident with the practice of the educational system and the about the agriculture family can only be felt through the institutionalization of the parallel processes that make feasible the presence of the families and the new generations of the earth.

Key Word: alternative pedagogy, agriculture family, formation, young.

LISTA DE SIGLAS

UFPA – Universidade Federal do Pará.

FETAGRI – Federação de Trabalhadores na Agricultura.

FVPP – Fundação Viver, Produzir e Preservar.

SEDUC – Secretaria do Estado de Educação.

SINTEPP - Sindicato de Trabalhadores na Educação Pública.

ARCAFAR-SUL - Associação das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil.

ARCAFAR – NORTE - Associação das Casas Familiares Rurais do Norte do Brasil

EFAs - Escolas Famílias Agrícolas.

CFRs - Casas Familiares Rurais.

CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância.

MFR – Maisons Familiares Rurales

UNEFAB – União Nacional de Escolas famílias Agrícolas.

LASAT – Laboratório Sócio Agrônômico do Tocantins.

CAP – Centro Agropecuário da UFPA.

SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural

SUMÁRIO

Lista de siglas

Introdução.....10

INTRODUÇÃO

No início de 1995, após cursar a especialização em Educação e Problemas Regionais, na Universidade Federal do Pará,¹ e sentindo a necessidade de outras vivências profissionais, além da docência na educação infantil, no ensino fundamental e médio e na direção de uma escola que até então havia experimentado em Belém, capital do estado do Pará, resolvi prestar concurso para a função de professora do Campus de Universitário de Altamira, no Projeto de Interiorização da UFPA, onde pude estar envolvida com uma discussão sobre a construção de um programa de formação que se mostrava bastante interessante por apresentar uma dinâmica totalmente diversa daquela desenvolvida nas escolas oficiais da rede pública.

Essas discussões, que haviam sido iniciadas desde 1994, centravam-se na necessidade de constituição de um programa educativo que se pautasse num processo de construção encaminhado pela representação de trabalhadores na agricultura (FETAGRI e FVPP²), sendo o grande diferencial o fato de que esse processo estava sendo conduzido exatamente pelos atores acima citados, ou seja, dirigentes sindicais, juntamente com representantes de instituições públicas e de classe (tais como: UFPA, SEDUC e SINTEPP), assumiram a condução da proposta.

¹ Vale ressaltar que foi nessa mesma instituição que cursei Licenciatura Plena em Pedagogia, entre os anos de 1988 e 1993.

² Na época, denominada de Movimento pela Sobrevivência da Transamazônica – MPST, sediado no município de Altamira/PA, considerada a maior ONG regional que congregava então, a maioria das organizações populares da região, contando com a participação de 25 associações, 4 cooperativas e 8 sindicatos de trabalhadores Rurais (STRs). (Cf. SCHMITZ, 1996)

O grau de engajamento dos dirigentes de entidades de representação de agricultores, ansiosos por conquistar um espaço de formação para os filhos destes, buscando envolvimento de outros agricultores nos debates, e, principalmente, a originalidade da proposta, denominada de Casa Familiar Rural, que tinha como linha mestra a Pedagogia da Alternância, imediatamente foram motivadoras e desafiadoras, chamavam ao envolvimento.

Eu me envolvi intensamente. Fiz um investimento pessoal no estudo da proposta, participei de vários cursos de formação desenvolvidos por instituições locais com a presença de assessores nacionais vinculados a uma das entidades representativas dessas experiências em nível nacional, a ARCAFAR-SUL (Associação das Casas Familiares Rurais do Sul), participei de encontros de intercâmbio, realizados em municípios daquela microrregião e em outras localidades e Estados.

Após todas as discussões no âmbito do movimento social, participei do processo de implantação da proposta nos Municípios de Medicilândia e Pacajá. Foram diversas viagens para as vicinais desses municípios, onde eram realizadas reuniões formativas e deliberativas. Faziam-se exposições aos agricultores, previamente convocados pelos Sindicatos ou Associações locais. Em seguida, era feito o levantamento das famílias interessadas em indicar jovens à formação, bem como a indicação de nomes de pais interessados em compor a Associação de Pais, a serem eleitos em assembléia geral, que deveriam a partir dali assumir a gestão do processo local de encaminhamento da proposta; participei, também, em ambos os municípios, do trabalho de *pesquisa participativa* que forneceria os elementos necessários à elaboração do *plano de formação*³.

Após a implantação dos Programas acima referidos, me envolvi mais intensamente no caso de Medicilândia atuando como assessora pedagógica. Acompanhava as sessões de

³ Pesquisa participativa e plano de formação são elementos constituidores da metodologia da Pedagogia da Alternância e serão caracterizados ao longo do trabalho.

formação dos jovens nas alternâncias e nas visitas de estudo aos lotes dos agricultores e a outros locais, tais como: instituições públicas, cooperativas de agricultores, etc; organizava - com os monitores - sessões de planejamento e formação; participava, juntamente com os demais envolvidos no processo, de reuniões de negociação de recursos materiais e financeiros para assegurar o desenvolvimento das atividades e a remuneração dos profissionais envolvidos, entre outras atividades que se estenderam ao longo de quase quatro anos. Foi um tempo fecundo de aprendizados e escolhas.

Em 1999, por razões de ordem pessoal, optei por fazer outro concurso público, na mesma Universidade, mas dessa vez para o Campus de Marabá, Sudeste do Pará. Imediatamente, após minha instalação nesse município, passei a me envolver com outra experiência que também se baseava na Pedagogia da Alternância, só que neste caso denominava-se Escola Família Agrícola. Embora minha chegada não tenha coincidido com o processo de implantação deste Programa, já iniciado no ano de 1993 (o processo de implementação se encontra detalhado no corpo do texto), pude acompanhá-lo com relativa frequência, participando de reuniões com várias finalidades. Até o momento em que, por ocasião da formação no mestrado, resolvi dar vazão ao desejo acalentado de assumir a posição de pesquisadora dessa experiência. Este trabalho reúne a síntese desse momento.

De fato, entretanto, que esta não foi uma tarefa fácil. A princípio, temia que meu envolvimento por todo esse tempo com esse tipo de experiência pudesse comprometer a lucidez necessária a uma avaliação que se propõe crítica, porém, nem por isso, menos apaixonada.

Os resultados desse investimento de pesquisa estão sistematizados no presente trabalho. No primeiro capítulo, tento desenhar a problemática, discutindo os significados presentes na constituição desses programas. Construindo, em âmbito mais geral, as bases históricas e

teóricas da Pedagogia da Alternância. Além disso, busco caracterizar as condições em que se deu a pesquisa.

No segundo, coloco a discussão sobre o processo histórico de escolarização em sua relação com o trabalho e formação, problematizando a perspectiva produtivista de trabalho pedagógico.

No terceiro capítulo, faço uma caracterização do Programa EFA de Marabá, partindo do contexto histórico local de institucionalização, das formas de organização do trabalho pedagógico e das condições em que este vem se desenvolvendo, apresentando ao mesmo tempo, uma análise dos impedimentos e descompassos entre as proposições e o que vem sendo efetivamente realizado, bem como, as implicações presentes nesse tipo de prática, tendo como referência o que é proposto nas diretrizes do programa, nas observações de campo, ouço também a voz dos atores sociais envolvidos, de onde surgem, inevitavelmente, algumas contradições.

No quarto capítulo, faço algumas considerações sobre os avanços, os limites e contradições do programa, tomando as leituras realizadas e o resultado do trabalho de campo.

Cabe registrar que os informantes são denominados por letras do alfabeto escolhidas aleatoriamente ou, no caso dos monitores, pela posição em que foram colhidas as entrevistas. Além disso, as opiniões tecidas aqui como resultado deste estudo consideram dois aspectos fundamentais: 1) o programa é um processo em consolidação sob a intensa ação de sujeitos sociais que buscam cotidianamente refinar sua intervenção; 2) o forte dinamismo das áreas de fronteira, que impõe um ritmo de mudança pungente, exige do pesquisador enorme perspicácia e paciência para construir as tramas do cotidiano narradas nas práticas dos sujeitos.

Tenho consciência de um possível incômodo que este trabalho possa provocar num primeiro instante. Mas insisto em esclarecer que quero acima de tudo contribuir para o amadurecimento desse tipo de experiência, e ao tornar público este trabalho, como não poderia deixar de ser, estou necessariamente tornando explícitas minhas intenções de confrontá-las com outras opiniões, assumindo a disposição de retomá-las no debate a qualquer momento.

Capítulo I:

***O DEBATE SOBRE A EDUCAÇÃO NECESSÁRIA AO CAMPO NA
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A IDA AO POVO PELO SUPOSTO***

A implantação de Programas de formação que visam substituir ou complementar os processos educativos formais tem se tornado comum no país nas últimas décadas. Mormente a partir da década de 60, com os movimentos ligados à promoção da "cultura popular", ampliou-se bastante o número de experiências com esse caráter.

Para ZALUAR (1994), esses programas em muitos casos, surgem como forma de contraposição à escola oficial e pública, colocada sob suspeita, por intelectuais brasileiros, de estar a serviço da reprodução da ordem social vigente ou de não conseguir atender a demandas colocadas pela sociedade. A partir dessa primeira premissa, há uma ênfase na defesa destes programas que passam a ser considerados alternativos em função de, supostamente, apresentarem respostas mais adequadas ao cotidiano das populações às quais são dirigidos.

São formulados diversos tipos de críticas aos programas de educação formal ligados à rede oficial de educação, que não contemplam os interesses da população, seja em função da falta de vínculos com a realidade local ou do desconhecimento de aspectos importantes dessa realidade, como no caso da linguagem, veículo da identidade da população alvo, ou ainda pelo não atendimento de interesses materiais mais imediatos de demandas que se supõem bem definidas, como é, por exemplo, o caso daquelas voltadas à qualificação de agricultores para as atividades agrícolas.

Referindo-se aos construtos iniciais que fundamentam a ação dos grupos que compõem os movimentos de promoção da "cultura popular" ainda na década de 60, PAIVA (1987) enfatiza que naquele momento aparecia como ponto alto nos discursos dos grupos que se lançavam ao campo da atuação educativa a pretensão de garantir "o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto a educação parecia um instrumento de fundamental importância." (p. 230).

Ao longo do período que se segue, surge uma variedade de outros programas educativos considerados alternativos, embora, com uma diferença nada sutil nos rumos da condução ideológica, pois enquanto os primeiros programas pressupunham a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país, os que são produzidos a partir da década de 80, portanto no momento posterior à abertura política visam, sobretudo apresentar soluções aos problemas sociais, tais como aquelas capazes de favorecer a inserção social de jovens oriundos de segmentos altamente excluídos e das minorias, como é o caso dos programas de capacitação e geração de renda que se dirigem às populações faveladas e negras.⁴

No caso dos programas educativos que se baseiam na Pedagogia da Alternância, estes foram trazidos ao país através da ação de membros da igreja católica ainda na década de 60. No entanto, é especialmente ao longo das décadas de 80 e 90 que se dá sua disseminação sob variadas denominações: Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs),

⁴ Citamos aqui como exemplo os seguintes programas: Comitê para Democratização da informática- atuando em favelas do RJ - Pretende, através da informática, ocupar os jovens, dar-lhes uma perspectiva de futuro, gerar renda e emprego, profissionalizá-los e capacitá-los (Baggio, 2001); Projeto Geração XXI - Em parceria com a Fundação BankBoston e com a Fundação Cultural Palmares, visa assegurar, durante nove anos, a vida escolar de um grupo de 21 adolescentes negros - 12 meninas e 9 meninos - da cidade de São Paulo, do último ano do ensino fundamental até a conclusão da universidade - Prefeitura de SP. (Silva, s/d); Projeto Brio - Igualdade de Oportunidade - Cursos profissionalizantes e de cidadania para jovens e adolescentes negros na faixa dos 14 aos 21 anos, por meio de convênios com instituições públicas e privadas de reconhecida excelência na capacitação profissional. (SILVA, s/d).

Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), etc. Estas experiências, que são originárias da França, em 1935, onde hoje supõe-se existirem quase 500 programas educativos com essas características (MFR), estão presentes em 28 países nos 05 continentes, com mais de 1000 centros (Cf. GIMONET, 1999).

De acordo com CHARTIER (1995), é no período de 1935 a 1950 que se dá o processo de estruturação e institucionalização das Casas Familiares Rurais na França. À época de seu surgimento, apenas 3 a 4% dos jovens rurais franceses recebiam uma formação profissional dispensada pelos organismos públicos ou privados em decorrência da veiculação cada vez mais intensa, naquele contexto, da desvalorização do campo na modernidade, e, ainda assim, o tipo de formação desenvolvida, não atendia às demandas dos agricultores familiares, por firmar-se numa concepção livresca de escola, que tinha à frente profissionais distantes da vida rural, insensíveis às questões deste meio, provocando, muito mais um retrocesso aos ensinamentos desenvolvidos pela família. Sendo assim, as *Maisons Familiales Rurales* passam a representar uma possibilidade de fortalecimento da agricultura familiar francesa.

Em alguns locais, como é o caso do Estado do Pará, foi principalmente no início da década de 90 que a discussão sobre implantação e expansão de programas dessa natureza tomou corpo. Atualmente, alimentadas por um repertório argumentativo muito similar aquele presente nos documentos de defesa das experiências francesas de Pedagogia da Alternância, estão em curso discussões que envolvem inúmeras entidades representativas de setores sociais e instituições de âmbito estatal e acadêmico que apontam a tendência de tomar tais programas como modelo educacional mais adequado para o desenvolvimento da agricultura familiar. Entre essas entidades e instituições, podemos destacar a Federação de Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia (FATA), a Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP) - entre outras, ligadas ao movimento social; o Laboratório

Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT), o Centro Agropecuário (CAP), ambos ligados à Universidade Federal do Pará (UFPA), e a Secretaria do Estado de Educação (SEDUC).

O processo de articulação dessas entidades e instituições em torno da consolidação dessas experiências compõe um mosaico de relações que se iniciam, em alguns casos, a partir de programas de parcerias entre organizações representativas de agricultores familiares, equipes de pesquisadores vinculados a universidades públicas. Este é o caso, por exemplo, das experiências em Alternâncias dos municípios da região Oeste do Pará (por lá conhecida por Transamazônica).

A partir daí, gerou-se um movimento crescente. Constituiu-se toda uma rede de intercâmbio de abrangência nacional, regional e local envolvendo entidades representativas, tais como a União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), a Associação Regional de Casas Familiares Rurais (ARCAFAR-Norte e Sul). Os constantes encontros, dentre os quais dois de âmbito internacional, envolvendo estas entidades de representação nacional, centros universitários de pesquisa do Brasil e da França e a SIMFR (Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural), são uma evidência da dimensão que tais programas alcançaram em âmbito nacional.

No afã de popularizar ou compreender esses programas multiplicam-se os textos produzidos nessas várias esferas. Inclusive, já se assiste a uma considerável produção acadêmica sobre o assunto ou tangente a ele⁵. Embora, em alguns casos sejam textos que careçam de conteúdo analítico, sendo muito mais descritivos desse tipo de experiência, a maior parte deles concentra-se em:

- Sistematizar metodologicamente as experiências considerando a gênese histórica (por exemplo: francesa) das propostas e as especificidades advindas dos investimentos

⁵ Nossela, 1977; Pessotti, 1978, Zamberlan (1995), Queiroz (1997), Moreira (2000), Visbiski et al (2002), Abramovay et al (2002), Nogueira & Muniz (2002), Tavares (2002), entre outros.

locais; (Nosella, 1977; Pessoti, 1978; Gianordolli, 1980; Zamberlan, 1995; Queiroz, 1997; Moreira, 2000; Visbiski et al, 2002),

- Fazem o exercício de localização, caracterização e análise de problemas enfrentados no desenvolvimento das mesmas, buscando as contradições fundamentais; (Nosella, 1977; Pessoti, 1978; Gianordolli, 1980; Zamberlan, 1995; Queiroz, 1997; Moreira, 2000; Visbiski et al, 2002),
- Há, em alguns casos, uma preocupação com a caracterização dos usuários das experiências e do meio em que vivem buscando evidenciar os motivos que os levam a aceitar a escola como alternativa de educação e profissionalização. (Pessoti, 1978, por exemplo);
- Alguns desses textos buscam evidenciar a existência de coerência entre as propostas escritas e as práticas objetivadas. Este é o caso, por exemplo, de GIANORDOLLI, (1980),

Enfim, são muitos os textos e muitas as abordagens, entretanto, a tônica principal presente na maioria dos textos é a perspectiva que insere as experiências de alternância por sua contribuição teórico-prática na superação das práticas pedagógicas, consideradas inadequadas e no potencial presente no conteúdo deste tipo de programa para a mudança na perspectiva da vida produtiva agrícola.

Tomando a caracterização de GIMONET (1999), para definir a Pedagogia da Alternância, enunciarei seis aspectos indicados por ele na compreensão de seus pilares fundamentais.

A primeira característica é a forma como devem se originar esses programas, ou seja, a criação deve ser das pessoas do lugar para as pessoas do lugar, estruturando-se numa

associação de pais e de outros agentes do meio. Devendo ser esta, o lugar de intercâmbio, exercício de responsabilidade, poder formação e de engajamento.

A segunda característica refere ao projeto educativo que necessitaria estar pautado - segundo as palavras deste autor - num movimento democrático-social de inspiração cristã, que teria a responsabilidade de promover o exercício da responsabilidade dos meios, o trabalho familiar e o assumir de seus próprios destinos. Com isso assegurando a formação, a educação, a promoção, a inserção dos jovens, contribuindo para o desenvolvimento e a promoção do meio.

A terceira característica seria a própria alternância de tempo e de local de formação, “ou seja, de períodos em situação sócio-profissional e em situação escolar”. (Gimonet, 1999: 44) Neste caso, o que se objetiva é provocar a mudança na “maneira de aprender, de se formar, associando teoria e prática, ação e reflexão. O empreender e o aprender dentro de um mesmo processo” (Idem, 44). Tomar o cotidiano como ponto de partida, colocando a experiência antes do conceito.

“Esta Pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean PIAGET na fórmula ‘praticar e compreender’. Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, e compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância, (...) dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo e como caminho educativo.” (Gimonet, 2000: 45)

A quarta característica decorre da precedente e refere-se aos formadores como fonte de conhecimento. Considerando que o/a jovem em formação não é simplesmente um aluno, mas um ator sócio-profissional e que o ambiente formador não é apenas a escola, multiplicam-se os agentes formadores. Os pais, os profissionais (docentes-monitores) e os demais intervenientes no processo pedagógico (dirigentes sindicais, membros de associações e cooperativas, profissionais de áreas específicas que são chamados a contribuir nas

intervenções externas), atuam na formação com seu saber específico. “Um tema de estudo recebe assim esclarecimentos diferentes e complementares” (Cf. Gimonet, 1999:45).

Considera-se então, como quinta característica, que a dimensão educativa extrapolaria os limites do prédio escolar. Na prática, é esse ambiente geral das relações entre as pessoas, que prevalece como formador.

É sobre o papel dos docentes-formadores no processo pedagógico que versa a sexta característica apresentada por GIMONET. Para ele, a transmissão de saberes disciplinares não constituiria o essencial da ação deste profissional. Seu papel estaria centrado em garantir a interface dos componentes do sistema, provocar o trabalho de equipe, compreendendo a complexidade educativa, gerando uma diversidade de “encontros e confrontos com as realidades da vida profissional, das empresas, do mundo produtivo, do trabalho, da vida social, do meio”. (Gimonet, 1999: 126)

Em geral⁶, esses programas definem alguns pressupostos considerados eficazes no processo educativo e que compõem um repertório metodológico⁷ específico que consiste, dentre outros pontos, na elaboração de um *plano de formação* no qual os docentes-monitores planejam o curso através de temas geradores oriundos de uma pesquisa sobre os principais problemas da comunidade alvo. É esse Plano de formação que define a trajetória dos estudos.

Os estudos devem se iniciar efetivamente com a elaboração do *plano de estudo*, no qual os jovens e os monitores elaboram roteiros de entrevistas a serem realizadas junto à família e à comunidade sobre o tema gerador, definido de antemão no Plano de formação, para ser estudado naquele período.

⁶ É preciso enfatizar que esses programas, embora tenham uma matriz teórica comum, multiplicam-se entre as inúmeras vertentes, com algumas diferenças sutis, outras nem tanto e que estão relacionadas às perspectivas ideológicas dominantes dos grupos que as põem em prática.

⁷ O leitor encontrará uma análise mais densa do instrumental pedagógico da Pedagogia da Alternância da EFA no segundo capítulo.

Os Planos de Estudos são aplicados durante o período de permanência dos jovens junto à família, de forma que estes tenham um contato com as construções diversas elaboradas em âmbito local sobre o tema gerador para que possam, durante o período de permanência na EFA, confrontar estes saberes com outros sobre o tema, procurando as equivalências e contradições das diversas elaborações, ampliando sua compreensão a partir daí.

Os resultados da pesquisa realizada através do plano de estudos devem ser sistematizados para serem relatados na *colocação em comum*, momento em que os jovens podem ter contato com as diversas experiências da comunidade e debater essas impressões. Desse embate surge a síntese dos aspectos comuns e divergentes da vida social da região de abrangência da escola.

Os resultados desses estudos, bem como o registro de outras atividades desenvolvidas e o contato com outras experiências, são registrados nos *cadernos de alternância*, que são sínteses dos conhecimentos da vida cotidiana.

Durante o período de permanência na EFA, os jovens devem viver momentos de imersão no mundo institucional de enquadramento do agricultor, devem ser momentos coletivos e individuais de *estágios, visitas de estudo às famílias e comunidade*, ou seja, a partir dos estudos realizados na escola, são levados a vivenciar outras experiências (nos lotes de agricultores, em instituições de pesquisa e extensão, etc.) a partir das quais o que foi estudado e discutido pode ser observado na prática. São "trabalhos de campo" durante as alternâncias. (Cf. Projeto Pedagógico - EFA, 2000; Relatório da 1ª Conferência de Educação Rural, 2001; Programa de Educação Básica do Campo, 2000; PESSOTI, 1995; MONTEIRO et al, 2000).

Conforme registrado anteriormente, esse conjunto de processos educativos passou a fazer parte de meu foco de interesse, provocando a necessidade de analisar um programa

educativo baseado na dinâmica acima e voltado aos filhos de agricultores, desde 1995, a partir de minha atuação como profissional da educação, ainda em Altamira.

O que hoje se constitui *locus* da pesquisa é a experiência na microrregião sudeste do Pará, denominada Escola Família Agrícola de Marabá, a partir de dois aspectos que a tornam singular: (1) este programa é tomado como **potencialmente favorável por contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar**, e por fazê-lo alçado metodologicamente em uma proposição que superaria aquela praticada pelas escolas vinculadas ao sistema de educação pública; ou seja, (2) a **materialização da formação a partir das experiências desenvolvidas no processo sócio-produtivo dos jovens e, em consequência disso, a requalificação do papel da família**, o que a meu ver pode ser traduzido como uma proposição delimitada da relação trabalho-educação ou numa forma peculiar de conceber a práxis⁸ pedagógica, aspectos que em geral são negligenciados nos programas oficiais de escolarização.

Portanto, meu propósito se limita a levantar as implicações desses tipos de proposições, tomando por base tanto documentos produzidos no âmbito das organizações e instituições vinculadas ao programa ou que manifestam opinião sobre ele, quanto informações coletadas a partir de entrevistas e observações de campo.

A idéia é, além disso, demarcar claramente que se trata de uma tentativa de estranhamento de um universo cultural no qual já estou tendo contato a mais de um ano. Sei que, em função do tempo de contato com esse ambiente, corro o risco de tomar a familiaridade como conhecimento. Segundo VELHO (1987:128), o grau de familiaridade, não pode ser tomado como conhecimento sob o risco de constituir-se em impedimento para a reflexão sistemática se não for relativizado.

⁸ "O ser humano é um ser que existe transformando o mundo e transformando a si mesmo: existe se inventando. Não é possível conhecê-lo, portanto, tal como ele é, mas somente tal como ele está se tomando. Para compreendê-lo, (...) precisamos chegar a ele através de uma mediação, que é a atividade pela qual ele, sujeito, se

Trata-se, portanto, de “empreender um esforço de entender e registrar um discurso do universo, seu sistema de classificação e de captar sua visão de mundo” (Cf. Velho, 1987: 130), com a consciência de tratar-se de uma interpretação. Na análise de situações sociais é necessário o reconhecimento da complexidade que a envolve. A teoria interpretativa de GERTZ (1978) propõe o entendimento sobre para onde os significados estão direcionados e sugere cautela para o fato real que aí está colocado em cada cultura, ou seja, os fatos estão presentes e a descrição é uma simples teoria, é uma tentativa de traduzir o que essa realidade deve transmitir. Entretanto,

(...) a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível - isto é, descritos com densidade". (GERTZ, 1978, p.24).

É importante, então, destacar que estranhar esse universo cultural é uma tarefa complexa; Significa perceber as redes de relações e como se movimentam. Interpõe-se, portanto, a exigência e a capacidade de analisar essas relações sob diferentes prismas, tentando ultrapassar - no caso do presente estudo - os dualismos sobre os quais muitos programas são construídos, tais como oficial/alternativo, imposição/participação, individual/coletivo, entre tantos outros que podem obscurecer a análise.

No caso do programa EFA, concentramo-nos no modo como vem se dando o fluxo e o refluxo entre as diretrizes pedagógicas e as relações desenvolvidas pelos atores sociais e que tem por base não só tais diretrizes num contexto que se quer fluir numuFA,2-, mni0671ac o 5 1 (

Marabá, dos níveis de pretensões presentes nas diretrizes norteadoras do programa, ou seja, a suposição de investimentos de caráter individual, educação da juventude, e aqueles de caráter coletivo, traduzida no fortalecimento da agricultura familiar, tentando apontar os hiatos existentes nestas diretrizes documentais e nos diálogos entre a tríade: famílias/jovens/profissionais da instituição.

Embora a imersão em campo nesse tipo de experiência já venha se estabelecendo de Esta pesquisa foi realizada entre os meses de abril e setembro de 2002, inicialmente através de levantamento bibliográfico referentes às experiências em Pedagogia da Alternância, em especial aqueles materiais produzidos no âmbito da EFA de Marabá. Num segundo momento, procedeu-se ao estudo de campo, que constou de aplicação de questionários junto a mais de 50% dos jovens em formação, o que corresponde a 30 alunos(as), buscando, através de suas percepções compor as impressões sobre o programa, as condições sócio-econômicas da família, seus projetos para o futuro e as implicações da formação para suas vidas; também foram aplicados questionários junto a pelo menos 50% dos monitores (04 pessoas) e ao responsável pela implantação e difusão desta experiência na microrregião, aqui as perguntas versavam sobre as condições e as formas como vêm ocorrendo suas atuações no programa e sobre suas percepções quanto às diretrizes da Pedagogia da Alternância da EFA. A partir da sistematização desses resultados preliminares, foi selecionado um grupo de 10 (dez) jovens e 02 (dois) monitores, para a realização de entrevistas mais densas.

Nessa segunda fase, foram feitas entrevistas também com 06 (seis) pais de família residentes em um dos assentamentos da microrregião, denominado Grande Vitória, escolhido em função da facilidade de acesso e por estar entre os que possuem um maior número de jovens vinculados ao programa. Preocupamo-nos em fazer um trabalho de caracterização

desse assentamento que proporcionasse uma visualização da forma como vivem os jovens vinculados ao programa.

O estudo de campo contou também, e principalmente, com um tempo de acompanhamento das atividades de alternância desenvolvidas no interior da EFA, durante os meses de julho a setembro, inclusive com permanência em tempo integral por uma semana nas dependências da escola.

Capítulo II

O SER HUMANO E A ESCOLA: ALGUNS SIGNIFICADOS...

O trabalho é necessário para a reprodução da vida humana, mas é algo mais que uma mera reprodução mecânica. Ele incorpora um elemento de vontade que o converte em atividade livre, e de maneira geral na base de toda a liberdade (...). Em segundo lugar, ao indicar que o processo de trabalho, ao dar o homem forma ao mundo exterior de acordo com sua vontade, supunha outro elemento de liberdade, para além da determinação das necessidades, no processo encaminhado para sua satisfação (...) ENGUITA, (1989:10).

As discussões sobre como conceber a prática pedagógica na educação fundamental vêm sendo nas últimas décadas, até certo ponto, negligenciadas em detrimento da ênfase cada vez mais intensa sobre suas finalidades, fruto de uma conjuntura em que o "ter" se sobrepõe ao "ser" e que nos lança a este rumo. Intensificamos a discussão referente à relação entre produção e educação, sobre a compreensão das conseqüências das novas tecnologias na vida contemporânea e sobre suas relações com os processos formativos, assim como sobre o papel que a educação pode vir a assumir no processo de desenvolvimento rural e minimizamos - sem nos darmos conta disso - a reflexão sobre as razões de ser da educação.

ARROYO (1998), ao fazer um balanço crítico da positividade e das lacunas dos estudos sobre a relação trabalho/educação, alerta para essa questão do diálogo quase inexistente com a práxis pedagógica nestas últimas duas décadas, ou seja, não temos discutido muito sobre como deve ser a educação, temos nos prendido mais sobre as suas finalidades imediatas, embora saibamos que uma coisa está intrinsecamente ligada à outra, mas é como se

estivéssemos negligenciando o aspecto ontológico e indo direto ao aspecto teleológico, o que atrofia o processo.

Através da análise do programa EFA, penso ser viável (re)colocar em evidência o problema essencial sobre a práxis pedagógica que permeia não só os programas baseados na Pedagogia da Alternância, mas que também compõe uma discussão mais ampla sobre os processos formativos, no que se refere ao trânsito entre o "ser" e "para quê" do processo educativo, na busca de discernimento de quais perspectivas subjazem à tentativa de efetivar um vínculo entre trabalho-educação, considerando o âmbito do tecido educativo. É preciso resgatar o significado e a dimensão desta discussão para a experiência de escolarização até aqui desenvolvida, e para isso é fundamental que façamos uma incursão histórica na prática dessa instituição peculiar chamada escola e nas críticas que a ela são dirigidas.

Uma das principais críticas que se tem feito sobre a forma ontológica da escola moderna é o fato de esta ter legitimado a cisão entre trabalho - entendido aqui em seu sentido *latu*, identificado como práxis - e a formação⁹.

Historicamente, é possível observar em diversas sociedades o quanto o processo de produção influencia os processos de formação. Sem a pretensão de fazer incursão muito profunda neste recorte histórico, apenas tomando alguns indícios, é possível afirmar que o trabalho apresenta-se como elemento central para o entendimento da formação humana ao longo da história.

ENGUITA (1989, p.105-110) evidencia isso ao analisar esse percurso nas sociedades ocidentais anteriormente à ascensão do capitalismo, ao destacar o trabalho como elemento central nestas sociedades, através de uma mistura de aprendizagem familiar e participação na vida adulta. Como exemplo, mostra as seguintes situações na Roma arcaica: o jovem varão acompanhando o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra em situação de aprendizagem.

Refere-se também a situações observadas na idade média onde aparece essa mistura entre aprendizagem familiar e participação na vida adulta, com a diferença de que neste período a permanência na família original era substituída em grande medida pela educação ou aprendizagem no seio de outra família. Até mesmo na economia camponesa, em muitos casos, permanece sendo a família a sede da aprendizagem social e para o trabalho¹⁰.

Em geral, a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representa hoje a escola, instituição que então desempenhava um papel marginal (Enguita, 1989:107).

Em ARIÈS (1981), é possível perceber o processo secular que conduziu a escola medieval à escola moderna:

(...) A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização (ARIÈS, 1981:11).

Esta instituição complexa pretendia muito mais que o ensino, promovia a vigilância e o enquadramento da juventude ao separá-la do restante da sociedade e submetê-la ao modo de vida particular dessa comunidade. À escola foram transferidas as tarefas pedagógicas que antes cabiam aos pais e aos profissionais com os quais os jovens eram colocados para aprender, assim era assegurada a identidade deste jovem com o universo no qual estava inserido, uma vez que esses indivíduos partilhavam o mesmo conjunto de saberes e referenciais.

⁹ Estamos utilizando no texto os termos educação e formação com sentidos equivalentes.

¹⁰ Alguns autores aprofundam a institucionalização da escola e superação do processo de socialização de uma geração por outra sem a intermediação sistemática desse agente cultural de forma central. Para uma análise mais aprofundada consultar o próprio Enguita (1989), Ariès (1981), Silva (1992), entre outros.

Foi no bojo da constituição da sociedade urbano-industrial que a escola, na sua função de performar os sujeitos individuais e coletivos nos padrões de racionalização e burocratização da modernidade, se impôs, rompendo com aquela forma cultural que até então se apresentava. A ela coube, juntamente com outras instituições, o papel de consolidar saberes legitimados com base nas "novas demandas" tornadas coletivas e, aos poucos, ir tornando-se instituição singular indispensável, portadora de tempos rígidos, espaços delimitados, procedimentos distintos executados por profissionais que aos poucos iam se tornando portadores de um saber superior que antes era dispensado pela família. Instaura-se assim uma desqualificação do grupo familiar diante dos saberes detidos pelos educadores profissionais.

Dentro desse processo de constituição da escola moderna ocorre também a dualização da instituição, para os filhos das famílias abastadas instalam-se estruturas que vão se sofisticando com o passar do tempo e, acima de tudo, referendam a crença na incapacidade do ambiente doméstico em responder à constituição das características psicológicas e intelectuais necessárias aos padrões da sociedade emergente, embora não deixasse de valorizar o referencial representado pela família no estabelecimento dos padrões de vida do indivíduo. Entretanto, a feição da escola não é a mesma para todos, ela vai aos poucos singularizando a sua forma de acordo com o público a que se destina, na medida em que há uma diminuição do poder aquisitivo da família, mais abissal se torna o limite entre esta e a escola. Aos poucos, admite-se para as classes abastadas uma escola capaz de formar as elites dirigentes, e para as de menor poder aquisitivo uma escola compensatória, capaz de domar o espírito para a humildade e resignação (Cf. ENGUITA, 1989, p. 113-116).

Enfim, a escola tornou-se uma instituição capaz de formar e conformar os sujeitos sociais, com um conjunto de práticas e instituições que lhes confere identidade, e, trabalhando

com um sistema de significação, base referencial de sua legitimidade, comunica, produz e reproduz cotidianamente o mundo e as relações sociais.

Feitas essas considerações históricas, devemos questionar se é possível então, através dessa instituição, num processo de negação dessa sua forma mais comum, assumir novas perspectivas culturais, resgatando outros elementos para esse sistema de legitimidade? Pressupondo então que podemos ir por outro viés, seria possível transmutá-la numa nova versão cultural capaz de materializar novas práticas, refazer laços outrora rompidos como é o caso da relação com a família? Pode o trabalho ser pensado enquanto mediação para realização do ser humano histórico, apontando para uma relação positiva, criativa e solidária destes entre si, com a natureza e com o mundo?

No afã de responder tais perguntas é necessário nos colocarmos um conjunto de posicionamentos que nos guiarão, categorias iniciais que fundamentam nosso referencial teórico. Antes de tudo, acreditamos na (re)significação do processo educativo, mas para tanto, dando a palavra a WEFFORT, ao prefaciar o livro "Educação como Prática da Liberdade", é importante dizer que: "(...) o que fundamentalmente importa é que esses homens particulares se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura" (FREIRE, 1977:8). Pensando por esse viés, enfatizamos que numa pedagogia que assim concebe o processo educativo, "o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência" (FREIRE, 1977: 8). Assim, o processo educativo escolar está prenhe de possibilidades de efetivar-se como esse *novo* espaço de socialidade¹¹, a partir do e no qual o aluno pode inserir-se no gênero humano¹².

¹¹ Optei pela utilização da noção de socialidade definida por Duarte (2001) como momento/possibilidade de desenvolvimento da individualidade para-si, ou seja, formação de um posicionamento sobre o mundo, na própria relação estabelecida com este. Embora a denominação não seja comum aos demais autores utilizados, os significados parecem guardar similitudes.

¹² " A categoria gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é

(...) Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo - o da história e o da cultura” (Freire, 1977: 41).

O que se espera é que o processo educacional, enquanto espaço de socialidade, seja possibilitador dessa integração do homem ao seu contexto, o que é muito mais que uma simples adaptação, acomodação ou ajustamento. Enquanto ser adaptado, o homem nada mais é que massificação: "(...) A sua integração o enraíza. Faz dele (...) um ser 'situado e datado'. Daí que a massificação implique o desenraizamento do homem” (FREIRE, 1977: 42). Portanto, a sobrevivência da escola é fundamental como instituição, mas apenas para atender a essa necessidade da socialidade humana.

Para enfatizarmos melhor o papel da escola nesse processo de constituição da socialidade, tomamos a elaboração de DUARTE (2001) ao delimitar um sistema inicial de categorias necessárias à reflexão sobre as bases de uma teoria da formação humana. Ele trabalha com uma dupla definição situada numa perspectiva histórico-crítica sobre a individualidade constituidora do gênero humano. Para ele, existem dois níveis de individualidade, o indivíduo em-si e o indivíduo para-si:

(...) Todo ser humano é um indivíduo, isto é, cada ser humano se apropria das objetivações do gênero humano em circunstâncias singulares, constituindo, assim, sua individualidade. A formação da individualidade tem início desde os primeiros momentos da vida de cada ser humano e tem continuidade ao longo de toda a vida. Pode-se dizer que a formação da individualidade começa no âmbito do em-si, ou seja, sem que haja uma relação consciente para com essa individualidade. (...) Não necessariamente o indivíduo mantém uma relação consciente com essas características. Ele simplesmente 'é assim', Trata-se, neste caso, da formação da individualidade em-si, de uma individualidade espontânea. (...) Temos como princípio básico de nossa teoria o de que o indivíduo só se desenvolve plenamente quando ele, a partir da individualidade em-si, forma sua individualidade para-si. Já não se trata mais, então, de uma individualidade assumida espontaneamente, mas sim de um (sic) individualidade em constante e consciente processo de construção. (...) A formação do indivíduo para-si é a formação do indivíduo como alguém que faz de sua vida uma relação consciente com o gênero humano. (DUARTE, 2001: 27-29).

uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento." Duarte,2001: 26

O autor dá seqüência a sua explicação ressaltando que é através dos processos de objetivação e apropriação, através dos posicionamentos sobre o caráter humanizador ou alienador dos conteúdos e das formas de suas atividades objetivadoras que ocorre a formação do indivíduo para-si. Podemos, então, reafirmar a perspectiva da formação da socialidade do indivíduo na (re)significação da escola e somente com essa clareza será possível tecê-la por outro viés e transmutá-la através de novas práticas, refazendo laços, como é o caso da relação com a família, rompendo outros laços criados *a priori*, como é o caso da relação teleológica com o mercado.

É lugar comum dizer que a família é um primeiro *locus* de formação da socialidade, da individualidade em-si, por se constituir em um espaço de conflitos e acomodação de significados. Talvez isso seja ainda um pouco mais evidente entre muitas famílias que têm sua reprodução calcada na agricultura. Apesar da gravidade do quadro social em nosso país no que se refere às dificuldades de reprodução tanto individual quanto coletiva em muitos grupos familiares quer no campo quer na cidade,¹³ ainda assim, é nesse embate cotidiano da luta pela sobrevivência que se produzem os significados, é aí que se dá parte significativa do processo inicial de construção e reconstrução das identidades. Para BRANDÃO (1990, p.172),

A unidade de trabalho e convivência afetiva substantivamente formadora de um ethos e de uma ética camponesa é a família, responsável quase exclusiva pela reprodução do saber técnico necessário à prática da agricultura e do criatório. Para tais efeitos, todas as outras unidades internas à cultura camponesa, assim como as outras agências de mediação, possuem um valor complementar e, mesmo juntas, menor do que o da família de origem.

O autor reporta-se também a outros espaços de socialidade que agem por oposição ou por complementaridade à família, como importantes no processo de construção de

¹³ “O Brasil apresenta, nas últimas décadas, uma das piores e mais inaceitáveis concentrações de renda, dentre os países da América Latina, e até mesmo do mundo. Esta é, sem dúvida, nossa pior herança do regime militar e desde então só se agrava. Segundo informes recentes do Banco Mundial, 41% da população vive abaixo da linha de pobreza” (Gomes, 2002, p. 63).

significados. Tomo-os como férteis de possibilidades de construção da individualidade para-si e para os quais a escola precisa estar atenta:

(...) os grupos de irmãos, de idade e os de interesse (entre estes últimos nem todos) agem por oposição e complementarmente à família. Constituem unidades relativamente autônomas e transgressoras das intenções, controles e interesses na apropriação do trabalho produtivo, social e simbólico da pessoa, exercidos pela família. Principalmente na infância e na adolescência, essas pequenas e dinâmicas unidades de afiliação voluntária (passíveis, elas também, de regras próprias de inclusão e exclusão) são o lugar preferencial da convivência gratuita, que se opõe ao trabalho produtivo imposto, no âmbito da família, e à participação produtora de serviços e sentidos (...). (Brandão, 1990, p. 172).

Portanto, num processo de (re)significação da escola é fundamental que sejam repensados os laços entre escola e família, e não somente entre estas, mas também com outros grupos que se formam paralelamente e é fundamental que o ponto de partida para esse repensar se faça a partir da demarcação do conteúdo de que deve estar imbuída a categoria trabalho¹⁴ e a relação entre este e a escola.

Voltando ao texto de DUARTE (2001), no capítulo cujo título é "O trabalho Educativo e a Dupla Referência à Reprodução do Indivíduo e à Reprodução da Sociedade", ele traz importantes contribuições a esta discussão ao definir a categoria trabalho por seu duplo significado, ancorado nas contribuições de autores ligados à produção marxiana, ele apresenta duas definições para a categoria trabalho:

Iniciemos pelo trabalho enquanto execução, isto é, **labour**, parte orgânica da vida cotidiana. O trabalho é parte da vida cotidiana antes de mais nada porque sem ele o indivíduo não pode reproduzir sua existência. Não se trata aqui apenas da forma como isso ocorre na sociedade capitalista, isto é, de venda da força de trabalho em troca de um salário necessário à sobrevivência. Trata-se do fato de que mesmo numa sociedade onde o tempo e a energia despendidos no trabalho não sejam vendidos em troca da sobrevivência, os seres humanos precisarão desenvolver uma atividade voltada tanto à produção e reprodução do ser da sociedade quanto à produção e reprodução dos indivíduos singulares (...) (DUARTE, 2001, p. 44).

O autor alerta, então, para o fato de que mesmo uma sociedade qualitativamente distinta desta em que vivemos, que não esteja erguida sobre relações de dominação, na qual o processo de automação sirva, tão somente, para transferir para as máquinas os tipos de

trabalho mais desgastantes, para diminuir a jornada de trabalho, para diversificar as atividades de uma mesma pessoa, enfim, nesse processo de humanização do trabalho possibilitando o efetivo desenvolvimento livre e universal da personalidade, ainda assim, não eliminará o trabalho em seu sentido ontológico de produção e reprodução do indivíduo singular e da sociedade, contrariando aquela perspectiva que advoga o fim da centralidade do trabalho na sociedade humana atual: "(...) O trabalho enquanto execução faz parte da vida cotidiana porque para essa execução o indivíduo precisa apropriar-se de um conjunto de capacidades e precisa reproduzir constantemente esse conjunto de capacidades”(DUARTE, 2001, p. 45).

É esse conjunto de meios materiais e não-materiais que compõe a atividade de trabalho como *labour*, fazendo desta uma atividade objetivadora. Na nossa sociedade esta atividade é cada vez mais "(...) parcial, fragmentada, externa à personalidade do trabalhador, tornando sua reprodução como trabalhador um processo antagônico à sua reprodução como ser humano” (DUARTE, 2001, p. 45), em função das condições em que esta se dá.

PARO (1998, p.6), trabalhando as dimensões da construção da especificidade histórico-humana, enfatiza que "(...) o trabalho em sua forma humana é, pois, a **mediação** que o homem necessita para construir-se historicamente”. Interessa-me essa definição para marcar o quão é necessária a clareza sobre o papel que essa noção de trabalho tem em seu poder de explicação da sociedade e da história. Nesta concepção "(...) O trabalho possibilita essa historicidade, não é a razão de ser dela”.

Trabalhando ainda um pouco mais essa noção de trabalho como *labour*, tomamos a epígrafe desta sessão, na qual ENGUITA (1989:10) refere-se ao trabalho como algo necessário para a reprodução da vida humana, enfatizando porém que este é mais que uma mera reprodução mecânica, porque incorpora elementos de vontade que, assim, o convertem

¹⁴ Importante é frisar que, por não ser o objetivo deste texto, o estudo em profundidade da categoria trabalho e consciente de que o leitor interessado encontrará facilmente fértil e abundante referencial sobre esse assunto,

em atividade livre, base de toda a liberdade. É nesse processo de trabalho, que o homem dá forma ao mundo exterior de acordo com sua *vontade*, e, indo além da determinação das necessidades primitivas, encaminha também sua satisfação.

(...) O homem é natureza (...) enquanto um corpo situado no mundo e condicionado por um sem número de necessidades; mas é reação à natureza na medida em que, reagindo a essas necessidades e a sua situação natural, supera-as, construindo sua própria história. Nesse sentido, o homem é o único ser ético, porque diversamente do animal e de tudo mais que há na natureza assume uma posição de não indiferença (...) diante do mundo. O homem depara-se com sua circunstância e diz 'isto é bom, isso não é bom', demonstrando portanto ser criador de **valores**. (Paro, 1998: 3).

É a partir dessa concepção de trabalho humano preenche de vontades, que se baseia em valores, que extrapola o limite das necessidades primeiras, que tomamos a segunda definição de DUARTE (2001, p.45-46) para a categoria trabalho, que é a concepção desta como **work**. Esta definição refere-se à reprodução da sociedade, ou seja, ao produto (material ou não-material) da atividade, que tem efeitos que vão além do atendimento apenas das particularidades individuais. Seriam as funções sociais que objetivariam a necessidade do objeto, o seu significado social:

É importante compreender que essa tendência a realizar uma generalização cada vez maior, existente no trabalho como work, exige que o indivíduo se aproprie de conhecimentos e habilidades que são da atividade social e histórica. Para que o indivíduo possa realizar o trabalho como work ele precisa que o trabalho como labour inclua, na sua reprodução como indivíduo, a reprodução das características humanas produzidas historicamente. (DUARTE, 2001, p. 46).

Voltamos, então, ao papel da escola na construção da individualidade para-si, da socialidade geradora, juntamente com outras instituições, da apropriação da herança cultural, do trabalho enquanto *work*. A escola precisa se converter nesse espaço de atualização histórica de cada um e o educador precisa perceber-se como o mediador que serve de guia para o mundo:

"Sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertencem" (PARO, 1998, p.9).

Porém, compartilho da visão de PARO (1998) quando alerta para o equívoco que se promove ao se pensar a escola fundamental numa perspectiva essencialmente vinculada ao mercado de trabalho, visando ao emprego imediato, seja em qualquer ramo de atividade, ou mesmo como preparação para a Universidade, em função das perdas que impõem ao indivíduo na sua constituição em si e no empobrecimento da sua constituição para-si, como gênero humano, por remetê-lo ao imediato, não o instrumentalizando para uma ação mais elaborada frente ao mundo. Volto aqui à discussão inicial dessa sessão: é preciso que a compreensão da escola enquanto teleologia se submeta a uma perspectiva ontológica,

O exame dos fins da escola só pode ser feito a partir de alguma visão de mundo e de sociedade que informa uma particular visão da própria educação. A partir da concepção de homem e de educação que vimos explicitando, à escola fundamental deve ser reservada a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica uma preparação para o bem viver, para além do simples viver pelo trabalho e para o trabalho. Parece, portanto, passível de crítica a centralidade que, pelas mais diferentes razões e por pessoas e instituições dos mais variados matizes políticos, se pretende dar à preparação para o trabalho em nossa escola, hoje. (PARO, 1998, p. 10).

ADORNO (1995, p.139) em seu debate com Becker, cujo título "Educação - Para quê?", publicado no livro "Educação e Emancipação" também chama atenção para o eixo que deve conduzir a discussão sobre a formação humana, ou seja, quando nos propomos a discutir formação ou educação, não nos devemos prender às finalidades imediatas e sim pensar sobre "para onde a educação deve conduzir". Trata-se de tomar nas mãos o "objetivo educacional em um sentido muito fundamental, ou seja, que uma tal discussão geral acerca do objetivo da educação tivesse preponderância frente à discussão dos diversos campos e veículos de educação" (1995, p.140).

Para ADORNO, "(...) atualmente a educação tem muito mais a declarar acerca do comportamento no mundo do que intermediar para nós alguns modelos ideais preestabelecidos" (1995, p.141). Esta é, em nossa análise, uma questão fundamental. O fato de que, ao se discutir e propor formação aos indivíduos, principalmente nessa fase que

corresponde à formação fundamental, a tarefa da escola é instrumentalizar o sujeito, aguçando sua percepção sobre o mundo e, dessa forma, contribuindo para que possa melhor se colocar nele.

Ressalto a incongruência dos discursos que pretendem formar os indivíduos na mais tenra idade para assumir uma posição, *a priori*, no mundo produtivo *strito sensu*, tomando por base a defesa de qualquer coisa que se julgar pertinente, inclusive do que tenta se instituir como *agricultura familiar*, em função do fato de se negar a esses indivíduos esse elemento de liberdade, visto como possibilidade, expressão da vontade humana. Porém, ainda para demarcar sob qual perspectiva estamos nos colocando, dou a palavra novamente a ADORNO:

(...) não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isso seria inclusive da maior importância política; sua idéia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. (1995, p. 141).

Entretanto, num exercício de maior explicitação da forma como se concebe essa educação, no mesmo texto Becker a define como um equipar-se para orientar-se no mundo. Assume-a como uma relação dialética, ou seja, a aptidão para orientar-se no mundo só é possível com adaptações. Porém, há que se resguardar neste processo suas qualidades pessoais dos sujeitos: "A adaptação não deve conduzir à perda da individualidade em um conformismo uniformizador" (ADORNO, 1995, p.144). Observamos, então, na perspectiva do texto, que esta não é uma tarefa simples, impõe reunir na educação princípios individuais e sociais, adaptação e resistência ou, como já explicitiei anteriormente, individualidade em-si e individualidade para-si. Adorno ressalta que nesse momento de conformismo onipresente, é fundamental que não se perca de vista a necessidade de fortalecer a resistência muito mais do que a adaptação. ADORNO nos remete a SUCHODOLSKI, para ele provavelmente o mais importante pedagogo polonês, que define a educação como "preparação para a superação

permanente da alienação” (1995, p.148) ou seja, como uma aptidão à experiência enquanto pressuposto para um aumento no nível da reflexão. Trata-se, portanto, de assumir essencialmente a conscientização.

Creio que isto se vincula intimamente ao próprio conceito de racionalidade ou de consciência. Em geral este conceito é aprendido de um modo excessivamente estreito, como capacidade formal de pensar. Mas esta constitui uma limitação da inteligência, um caso especial da inteligência, de que certamente há necessidade. Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo - a relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação (1995, p. 151).

Feitas estas demarcações teóricas, o que é fundamental de ser destacado é que estes atributos da escola precisam estar claros para os profissionais que nela atuam. O trabalho pedagógico deve ser organizado nessa direção, tornando consciente a própria ruptura necessária. PARO (1998) alerta para questões como aquelas vinculadas à distribuição da autoridade e do poder, também para os padrões de relacionamento interpessoal, para a constituição de alternativas democráticas de

Capítulo III

A FRONTEIRA, A ORIGEM DO PROCESSO, O CENÁRIO EDUCATIVO, OS ATORES ENVOLVIDOS.

O contexto sócio-histórico microrregional:

A fronteira é (...) um cenário de intolerância, ambição e morte. É, também, lugar da elaboração de uma residual concepção de esperança, atravessada pelo milenarismo da esperança no advento do tempo novo, um tempo de redenção, justiça, alegria e fartura” (MARTINS, 1997: 11).

A análise da especificidade do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância da EFA na microrregião de Marabá, impõe sobretudo, a necessidade de compreendê-la a partir do conjunto de relações que compõem o que ainda se pode definir como uma região de fronteira¹⁵. Para MARTINS (1997), a fronteira é um lugar privilegiado de observação sociológica e de conhecimento dos conflitos e dificuldades próprios da constituição da humanidade do homem, se materializa na busca desenfreada de oportunidades, da constituição

¹⁵ De acordo com MARTINS (1997, p. 11-12), "a fronteira é (...) ponto limite de territórios que se redefinem continuamente, disputados de diferentes modos por diferentes grupos humanos".

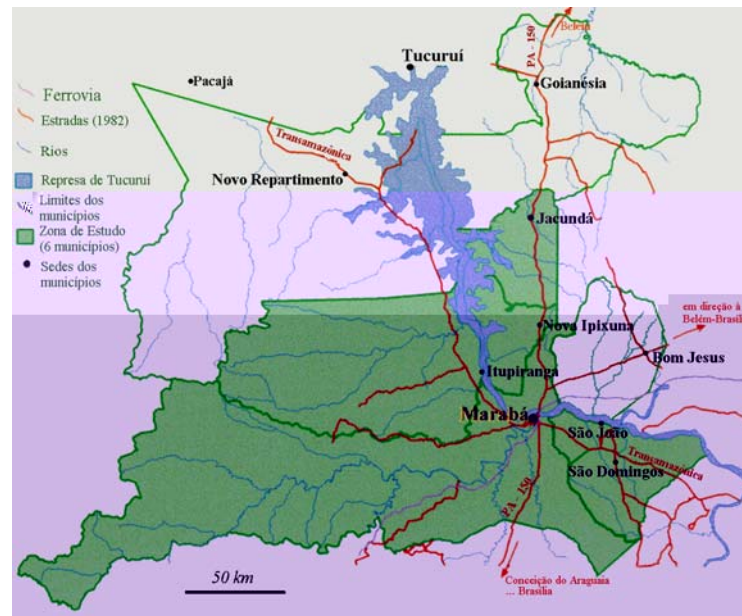
de modos de vida que se impõem frente à iminência constante de conflitos, massacres ou intenção de renovação de estratégias.

A dinâmica na fronteira amazônica tem sido fértil no que se refere às estratégias das populações na constituição de seus modos de vida e suas relações com os recursos naturais e também em função de ações de âmbito Estatal, que modificaram as feições regionais nas últimas décadas. Esse quadro é fruto de um intenso ritmo de institucionalização de processos de ocupação da terra e desenvolvimento de programas de caráter sócio-econômicos.

No caso específico da microrregião de Marabá, no Pará, houve uma forte alteração na sua dinâmica nos últimos anos do século XX. Primeiro, em decorrência do processo de implantação da infra-estrutura viária iniciada a partir do final da década de 60, ligando esta região ao restante do país; e segundo, em virtude do plano de colonização agrícola oficial da Transamazônica, desenvolvido entre os anos 70 e 74, resultante do Plano Nacional de Desenvolvimento.

Os dois fatores acima apresentados, concomitantemente à implantação, por volta do início da década de 80, de grandes canteiros de obras como a Barragem de Tucuruí e o Projeto Carajás, e a descoberta da reserva de minério de Serra Pelada, foram também marcantes para o aumento no ritmo de chegada de famílias à procura de terras, intensificando a densidade demográfica nessa área, alterando sobremaneira as formas de ocupação do espaço até então observadas. De acordo com DE REYNAL *et al* (1995), esse processo de intensificação da densidade demográfica se deu através do corte da área em dois grandes eixos, o norte-sul e o leste-oeste.

Figura 1: Mapa da região onde ocorreu o estudo.



Fonte: LASAT.

Em síntese, o que se observa é que o processo de migração à região em foco foi desfavorável à boa parte deste contingente, que se viu instalado - parafraseando DE REYNAL *et al* (1995, p.5) - "na periferia desse espaço privilegiado do gado", de forma precária e onde prevalecem as condições penosas de uma agricultura de subsistência.

Embora se possa mencionar que no Pará, entre os anos de 70 a 85 - de acordo com o Censo Agropecuário de 1985 - tenha havido uma diminuição na desigualdade da distribuição fundiária, ou, como definiu LEROY (2000, p.04), uma "desconcentração fundiária" em função do quadro acima apresentado, logo no período posterior volta a se acentuar o processo de concentração fundiária e intensificação da pecuária. Na medida em que as forças políticas presentes no Estado passam a tomar essa migração espontânea como um 'subproduto' que deve ser contido, tentam, por um lado, gerar as condições para uma nova 'ordem', facultando "vantagens creditícias, incentivos fiscais e concessões de extensas glebas a grupos empresariais pretextando racionalidade econômica e maior tecnificação." (Almeida, 1992:260)

Pode-se dizer que essa ação geral do Estado delineou um cenário de irregular e desigual intervenção governamental, em que a maior parte da população permaneceu desassistida,

conflitos pela posse e uso da terra ainda resultam em inúmeros assassinatos. No limite, esses processos terminam por gerar interpretações que naturalizam “o acirramento das tensões e dos confrontos num endosso tácito a concentração fundiária sob o ditame da força bruta e da coersão”. (Almeida, 1992:260)

Ocorre que, talvez contradizendo essa tendência, vem se observando uma diminuição do fluxo migratório entre os espaços intra e extra microrregional ao longo dos últimos anos, em consequência de algumas mudanças, tais como as vinculadas à posse da terra e a alguns programas de crédito que passam a favorecer uma parcela dos chamados agricultores familiares. De acordo com OLIVEIRA, SILVA & SANTOS (2001), há uma expansão do número de Projetos de Assentamento - PAs (no ano de 1996 eram 130, no ano 2000 já chegavam a 276, e até 2000, o montante de recursos era de cerca de 61 milhões liberados apenas para instalação dos agricultores familiares). Neste "Estudo Sobre o processo de migração de agricultores familiares na área rural da região de Marabá", desenvolvido por OLIVEIRA, SILVA & SANTOS (2001: 5), constata-se que em função dos fatores acima mencionados - acesso à terra e a crédito - há uma tendência à permanência na terra por tempo mais prolongado.

Entretanto, nota-se ainda uma carência de recursos capaz de gerar alternativas de trabalho, o que, ao lado da baixa oferta de serviços públicos, faz com que se mantenha uma mobilidade regular de boa parte dos agricultores em busca de atender suas expectativas na vida. Em geral, a microrregião pode ser caracterizada por municípios que concentram em suas sedes as atividades de prestação de serviços, tais como comércio, serviços de saúde e de educação. No entanto, as alternativas de ocupação e de geração de renda têm se tornado escassas em consequência do modelo político-econômico excludente em vigor e do volume populacional presente atualmente nessas áreas. No Município de Marabá, por exemplo,

observou-se um nível de crescimento populacional bem acentuado nos últimos anos frente aos demais municípios da microrregião, saltando de uma população de aproximadamente 12 mil pessoas, no final da década de 60, para algo em torno de 160 mil pessoas no limiar dos anos 90. Essa microrregião é um dos pólos mais atingidos por esse crescimento desordenado, por ser um dos mais procurados, uma vez que, conforme mencionado acima, aí se encontra a maior circulação de bens, mercadorias e serviços. Conseqüentemente, é para este município, e para outros um pouco menores, que se dirige ou deseja se dirigir boa parte daqueles indivíduos ou famílias que se vêm sem as condições de permanecer nas atividades agrícolas.

Entretanto, numa análise mais geral, o que tem se observado é que as estratégias de reprodução das famílias têm sido mais estáveis no que se refere à permanência na localidade, visto que há uma redução no índice de saída da microrregião. Desde os últimos processos de ocupação que vêm ocorrendo ao longo dos últimos 20 anos, tem se ampliado o número de projetos de assentamentos (PAs).

Um Projeto de Assentamento (PA)¹⁶ pode ser caracterizado como uma unidade populacional que reúne um determinado número de famílias numa dada extensão de terra, na qual passam a desenvolver as atividades necessárias a sua reprodução, sendo que as centrais são aquelas vinculadas à agricultura e à pecuária. Um projeto de Assentamento (PA) inicia o seu processo de constituição oficial como resultado da ação do Estado, na figura do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), geralmente em função de algum processo de ocupação espontâneo já em andamento. No início se sucedem os conflitos de posse, seguidos das condições penosas de instalação em locais que, em muitos casos, não oferecem as mínimas condições para a sobrevivência humana. A partir daí, podem se iniciar relações um pouco mais estáveis e menos penosas que, de acordo com MARTINS (1997),

podem ser assim caracterizadas: "A fronteira só deixa de existir quando o conflito desaparece, quando os tempos se fundem, quando a alteridade original e mortal dá lugar à alteridade política" (MARTINS, 1997, p. 151).

Talvez seja esse um tempo transitivo para a superação da condição de fronteira na microrregião de Marabá. Entretanto, ainda se observa a presença de conflitos que se espriam à morte em algumas localidades. Em outras, observa-se a diminuição dos conflitos dando lugar a conquista da alteridade política que se funda na constituição de instrumentos de representatividade. Para os que estão nos assentamentos e desenvolvem atividades agrícolas, ampliam-se as organizações representativas que impõem um ritmo de intervenção baseado na busca de seguridade social.

Neste ano de 2003, existem em torno de trezentos PAs nas microrregiões Sul e Sudeste do Pará. Em geral, esses Projetos de Assentamentos resultam de um quadro histórico de disputas que põs em evidencia a situação de muitas famílias em função do aumento do desemprego, fortalecendo a necessidade de políticas públicas no campo, capazes de gerar renda e ampliar as possibilidades de reprodução destas.

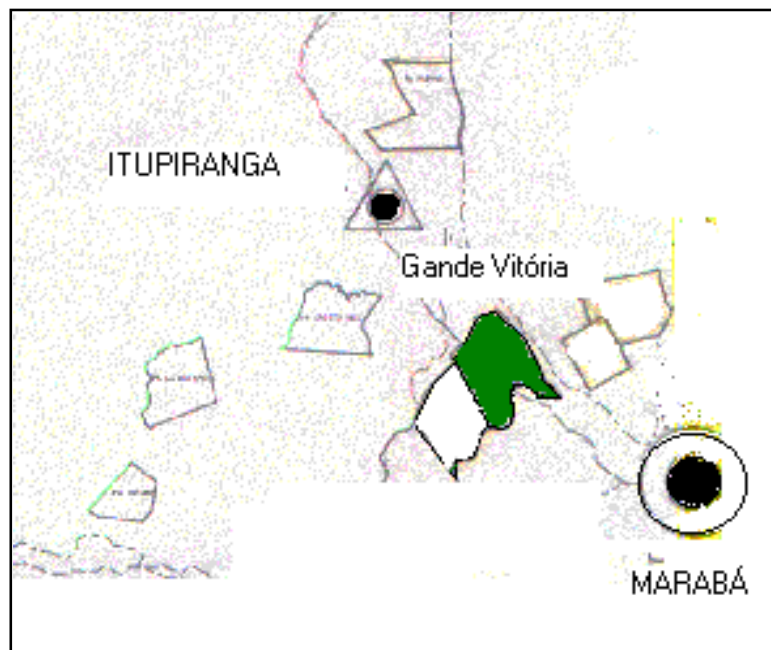
Dentre estes PAs da microrregião que, como muitos outros, foram regularizados ao longo da última década, tomamos o PA Grande Vitória na tentativa retratar um pouco a dinâmica da região em que a EFA está situada, principalmente pelo fato de que nele residem famílias de vários jovens vinculados ao Programa.

De acordo com dados colhidos no diagnóstico (2001) realizado pela Cooperativa de Prestação de Serviços, COPSERVIÇO, destinados à elaboração do Plano de Desenvolvimento Sustentável do Projeto de Assentamento (PDSA), o PA Grande Vitória foi iniciado a partir de um conflito armado que redundou na ocupação da antiga fazenda Santa Maria, em 1996. No

¹⁶ Sobre a origem e desenvolvimento dos assentamentos no Brasil, existe uma literatura bastante vasta que inclui

ano seguinte, as famílias permaneceram noventa dias acampadas próximo à entrada da fazenda, num processo intenso de negociação com o proprietário. Após esse período, consolidada a desapropriação, deu-se a ocupação e a divisão em lotes. A participação de membros da diretoria do Sindicato de Trabalhadores Rurais de Itupiranga foi um fator importante na orientação do processo e na organização dos agricultores, culminando na criação da associação dos agricultores, em 1997. Como consequência das ações desencadeadas, algumas metas foram alcançadas, tais como: o cadastramento das famílias, a emissão do título de posse e, em 1999, o decreto de criação do PA; cerca de 50 % das famílias receberam o crédito de implantação (fomento e alimentação), bem como cestas básicas.

Figura 2 - **Localização do Assentamento**



Fonte: COPSERVIÇO/ Diagnóstico Grande Vitória: 2001.

O PA Grande Vitória está localizado entre os municípios de Marabá e Itupiranga (conforme Figura 1) e pertence a este segundo município. É cortado pela BR-230, popular

Rodovia Transamazônica; dispõe de estradas vicinais trafegáveis durante o ano inteiro, o que não é o caso da maioria dos PAs dessa região do Estado. Possui um sistema de transporte que também apresenta vantagens em relação aos demais, com linhas de ônibus várias vezes ao dia, além de outros veículos de passageiros e cargas que trafegam diariamente pela Rodovia, o que traz benefícios às famílias em relação ao escoamento da produção, uma vez que dispensa a figura do intermediário, também comum na região, assegurando melhores condições de venda (preços mais altos) dos produtos. A presença do sistema de eletricidade no PA viabiliza o funcionamento do comércio local e de uma usina de beneficiamento de polpa de fruta.

Na vila do PA, estão concentradas apenas 20% das famílias¹⁷, boa parte deste total em casas de alvenaria. As demais residem no próprio lote em função da boa trafegabilidade das estradas. A vila conta com uma escola de 1º a 4º série, um campo de futebol, a sede da associação e um curral, destinado ao desenvolvimento de um sistema coletivo de produção.

A prática do extrativismo de madeira, a coleta de frutos e a caça são freqüentes entre os moradores da localidade, o que é facilitado pela existência de algo em torno de 40% de área de mata virgem. Entre eles é comum também a realização de mutirões para a realização de atividades vinculadas ao processo produtivo agrícola, tais como a roçagem, a broca, a derruba e a construção de cerca (Cf. COPSERVIÇO, 2001).

Portanto, o PA dispõe de condições um pouco melhores que os demais, em função dos aspectos acima citados que lhe são favoráveis. Na maioria dos PAs, o que se observa é a precariedade da situação de infra-estrutura básica e de serviços sociais, principalmente em relação à educação, saúde e estradas. Entretanto, através da criação e fortalecimento de organizações de trabalhadores e da pressão dos assentados junto ao poder público tem se buscado garantir a viabilidade social destas estruturas.

¹⁷ Em geral, a estrutura organizacional de um PA obedece a essa dinâmica, instalação de um núcleo ou vila onde se concentram os poucos serviços que podem ser de uso comum

Têm sido intensos os processos sociais que visam garantir o desenvolvimento dos assentamentos e a melhoria das condições em suas instalações e, por conseguinte, nas condições de produção agrícola. Portanto, a conquista da terra é apenas o primeiro passo, a ela se segue a busca de viabilidade econômica, que equivale à garantia de condição de reprodução da família, o que gera em muitos casos a constituição de espaço de institucionalização de ações de âmbito político e social.

Essa caracterização da dinâmica microrregional é fundamental para que se compreenda em que condições foi implantado o programa EFA de Marabá. Em geral, os agricultores dispõem de baixíssimo ou nenhum nível de atendimento pelo Estado, tais como escolas, serviço médico, estradas, crédito, etc. São muitas as adversidades, aliás, típicas de uma região em que se tenta firmar a conquista dos direitos básicos. Em função disso, tem sido marcante a ação através dos sindicatos locais, associações e outras organizações de agricultores e, em alguns casos, também a interferência de técnicos e pesquisadores ligados a Instituições voltadas para a questão agrária. Trata-se de uma busca por institucionalização de serviços ou, de uma ação sobre a lógica de fortalecimento da Agricultura familiar, contra a condenação da população a processos permanentes de exploração/expulsão. É nesse contexto que é proposto e que vem se desenvolvendo o programa de formação por Alternância denominado *Escola Família Agrícola de Marabá*.

A questão educacional, em especial a da formação da juventude, tem sido um dos elementos considerados necessários para a reprodução da Agricultura Familiar. Além da constatação do baixo percentual de oferta e permanência dos indivíduos na escola¹⁸, tem sido

¹⁸ No caso do Pará, dados oficiais indicam que em áreas urbanas de 100 alunos que ingressaram no ensino de 1º grau em 1987, apenas 25 chegaram à 8ª série em 1995. Nas áreas rurais apenas 1 aluno chegou à 8ª série no mesmo período (Diagnóstico Educacional Paraense, SEDUC/PA, 1997). Este quadro de seletividade do sistema não tem apresentado diferenças muito marcantes no período subsequente. Além do que, esta seletividade não é atribuída somente à evasão, também inexistente ainda hoje, escolarização em diversas localidades referentes às séries finais do ensino fundamental (Cf. Diagnóstico Educacional Paraense, SEDUC/PA, 2000).

alvo de críticas constantes em encontros de agricultores e em e/ou de setores acadêmicos sobre a forma pouco qualificada dessa educação¹⁹. Juntamente com outros processos sociais, o desenvolvimento de uma política educacional que possa superar as mazelas da educação pública local ou a ausência dela, é colocado como iminente.

No estudo realizado por OLIVEIRA, SILVA & SANTOS (2001), junto a famílias de seis Projetos de Assentamentos da microrregião de Marabá, a saber: Vila Bagaço/Limão, Nova Canaã, São João do Itacaiúnas, Lastância, Água Fria e São Francisco, dentre as causas principais que justificam a saída das famílias, a principal - na sistematização da ordem de prioridades - está a educação dos filhos; a falta de escolas que ofereçam o ensino fundamental completo e o ensino médio, juntamente com as más condições da estrada. Ainda que as considerem como parte de um conjunto, ambas ganham destaque nesse conjunto:

(...) a oferta de ensino somente até o equivalente a 4ª série e a impossibilidade dos jovens de poderem dar continuidade aos seus estudos na própria localidade, o uso do expediente de ensino multisseriado, devido à falta de salas de aula e de professores, e o nível baixo de formação desses professores são apontados como fatores de restrição nas escolas locais e de descontentamento para pais e jovens (2001, p.30-31).

Os documentos das organizações representativas de agricultores produzidos como síntese das discussões sobre a necessidade de expansão da agricultura familiar também apontam a questão da preparação da juventude como condição fundamental para fortalecimento desse segmento produtivo. Esse agricultor migrante ocupou a terra, mas tem outras necessidades, dentre as quais se sobressai a inserção em instituições como a escola. A terra não é garantia de permanência para as famílias, elas reclamam outros benefícios e a escola aparece como uma prioridade. A falta de oferta de educação nas séries finais do ensino fundamental na localidade onde residem gera diversas conseqüências, tais como a interrupção

¹⁹ Tais críticas estão expressas, entre os vários documentos, nos relatórios da conferência Nacional por uma educação Básica do campo - Luziânia-GO/1998, no relatório do seminário de educação da transamazônica e Xingu-Altamira-PA/1997, no Relatório da Conferência de Educação Rural do Sul e Sudeste do Pará-Marabá-PA/2001 e no Projeto Piloto de Ensino Rural - FETAGRI/SUDESTE/PA, s/d.

da escolarização, ou a necessidade de manutenção do jovem longe da família na casa de parentes ou conhecidos residentes na sede dos municípios para a continuidade da escolarização, significando, muitas vezes, uma situação onerosa para a família e pouco cômoda para o (a) jovem, e ainda, a perda da mão-de-obra desse(a) jovem no processo de produção familiar agrícola.

O processo de implantação do Programa

Foi no contexto de defesa deste segmento produtivo denominado *agricultura familiar*, por parte das lideranças das organizações representativas de trabalhadores do campo, que no final da década de 80 foi criado o programa do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). Este programa - inicialmente constituído por duas instâncias: a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia/FATA, entidade que reúne os sindicatos de trabalhadores Rurais de Jacundá, Itupiranga, Marabá e São João do Araguaia, e o Laboratório Sócio-Agrônômico do Tocantins/LASAT, vinculado à Universidade Federal do Pará/UFPA - passou a encaminhar experiências em diversos âmbitos - pesquisas científicas voltadas às demandas dos agricultores e ações de desenvolvimento²⁰. Dentro deste conjunto de ações, especificamente no que se refere à discussão sobre a educação para os filhos de agricultores familiares da microrregião de Marabá, foi criada, já na década de 90, a Escola Família Agrícola - EFA - de Marabá.

Em 1993, durante o I Encontro de Jovens Rurais promovido pela Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA), em parceria com alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais, surge de forma mais evidente, dentre as demandas políticas e sociais apontadas por jovens da região - filhos de sindicalistas, participantes de grupos de jovens vinculados à pastoral

católica, entre outros - a necessidade de se pensar um projeto de educação capaz de atender aos agricultores da região de Marabá, contribuindo para superar situações de insatisfação dos jovens e de suas famílias.

Foi criada uma comissão destinada a encaminhar os estudos de propostas educacionais que tivessem por base as expectativas traçadas nos encontros realizados naquele momento e após algumas visitas a experiências em outros Estados, discussões nos municípios e algumas sessões de formação aos responsáveis e monitores da escola, foi implantada em 1996 a EFA de Marabá, com uma turma de 22 alunos de vários municípios da região. Atualmente a EFA funciona com 2 turmas iniciadas uma em 2001 e outra em 2002, totalizando uma média de 60 alunos.

A escola:

Durante todo o seu funcionamento, o Programa EFA-Marabá para desenvolver suas atividades, contou com parte da estrutura física onde também funcionou o CAT, composto por um Centro de Convivência e por um sítio onde durante os primeiros anos a EFA funcionou, estando hoje sediada no próprio Centro de Convivência antes apenas destinado a realização de eventos de trabalhadores rurais, ambos atualmente pertencentes a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA).

O Centro de Convivência onde funciona a EFA-Marabá, possui uma área total de 80 ha. Está localizado no km 09, na margem esquerda da BR-230, conhecida como Rodovia Transamazônica, no sentido Marabá-Itupiranga. Indo de Marabá, o acesso pode ser feito por ônibus urbano que chega até ao Km 8 e o restante do percurso de 1 km para chegar a entrada do ramal, e mais a distância em torno de 1,5 km até a escola, é feita normalmente a pé. É comum também o acesso através de transportes alternativos vindo das diversas outras

²⁰ Para maior compreensão do processo em que se deu a criação do CAT e dos programas desenvolvidos a partir

localidades onde os alunos residem. Muitos desses jovens ao chegarem de seus municípios de origem²¹ a Marabá, aguardam um transporte na sede da Federação de Trabalhadores da Agricultura (FETAGRI) e, em geral, são levados à escola em um veículo que esta dispõe destinado a conduzi-los, servindo também à condução dos monitores e para outras atividades referentes ao funcionamento da escola.

O ramal que leva às instalações da EFA é um tanto sinuoso, ladeado no início de seu percurso por uma vegetação de pequeno porte. Um pouco à frente, no lado esquerdo, encontramos um campo de futebol, no qual são realizadas partidas nos finais de tarde envolvendo alunos, monitores e, por vezes, algum visitante. Em geral, apenas os rapazes participam das partidas, as jovens limitam-se a acompanhá-las da lateral do campo. Seguindo um pouco mais à frente a vegetação tende a tornar-se mais densa em função da presença de uma área de capoeira que ladeia a estrada de chão batido.

Os prédios do Centro de Convivência no qual a EFA está instalada, acomodam-se em meio a uma área bastante arborizada. Existem em torno de dez prédios, subdivididos e destinados às funções de alojamentos, cozinha e refeitório, administração, secretaria, sala de reunião, salas de aulas, biblioteca, auditório, um escritório para os monitores e um almoxarifado onde são guardados um pequeno trator e outros utensílios agrícolas. Estes prédios distribuem-se em alguns módulos agregados e outros com estrutura unitária, não seguindo regularidade rígida na disposição dos mesmos. O aspecto geral do local é bastante agradável, em função da arborização da área e da arquitetura adequada a realidade climática da região. Entretanto, alguns prédios apresentam desgaste devido a falta de manutenção

daí, ler Hébetete & Navegantes, 2000.

²¹ Os jovens entrevistados são originários dos seguintes municípios: Itupiranga (21), São João do Araguaia (01), Bom Jesus do Tocantins (01), Eldorado do Carajás (01), Nova Ipixuna (01), São Domingos do Araguaia (03), Parauapebas (01) e Jacundá (01).

estrutural, inclusive um dos alojamentos, não está em uso, em função da queda de uma árvore sobre ele.

Adentrando um pouco mais a área, seguindo em direção ao seu lado esquerdo, há um declive no terreno, estando aí localizado um sítio, no qual são desenvolvidas atividades práticas de agricultura e zootecnia. Num período de meu trabalho de campo, estava sendo realizado o preparo de horta pelos alunos, sob orientação do docente-monitor da disciplina Agricultura. Na parte posterior do sítio estão também em desenvolvimento outros projetos, tais como, de piscicultura em um braço do rio Itacaiunas que atravessa o sítio, e de suinocultura e caprinocultura, entre outros.

As atividades de limpeza e manutenção de toda a estrutura física fica ao encargo dos alunos agrupados em comissões. Ao chegarem para a quinzena de permanência na EFA, as atividades de manutenção, limpeza da área, distribuição das refeições, etc. são definidas a partir de uma escala que obedece a uma rotatividade a cada quinzena. Para o preparo do almoço e jantar, dispõem de uma cozinheira que permanece na escola no horário da manhã durante cinco dias da semana. Nos finais de semana, os próprios jovens revezam-se nesta tarefa. Entretanto, o preparo do café da manhã, a distribuição de todas as refeições e a limpeza do refeitório, é de responsabilidade dos próprios jovens, não existindo profissionais destinados a essas atividades.

No que se refere à ocupação dos alojamentos durante a permanência na EFA-Marabá, é feita de acordo com os gêneros e, é também dos jovens a responsabilidade de realizar atividades de limpeza do ambiente interno, organização e manutenção de seus objetos de uso pessoal. Algumas vezes são tratados, durante as sessões de avaliação da alternância realizadas nas sextas-feiras que antecedem o regresso à casa dos pais, alguns conflitos que se originam

na falta de cumprimento das atividades na dinâmica de funcionamento da EFA. Entretanto, pode-se dizer que o saldo é positivo e que os jovens se adaptam bem a ela.

Os recursos necessários à manutenção e funcionamento da EFA-Marabá provêm de várias fontes. Alguns materiais didáticos e a remuneração dos profissionais/monitores originam-se de acordos firmados com a Secretaria Municipal de Educação-SEMED. Parte dos recursos alimentícios são de responsabilidade dos jovens e suas famílias, através da cota financeira estabelecida pela escola a ser repassada pelos jovens, ou quando estes não dispõem deste recurso em espécie, podem fazê-lo com produtos alimentícios em geral produzidos pela família. Quando necessário, a alimentação é complementada por outros recursos como aquele proveniente do aluguel do auditório e outras instalações do Centro de Convivência, para eventos de particulares. Uma outra fonte de manutenção da EFA, provém de um projeto de financiamento estabelecido entre a FATA e governo belga e mesmo não estando vinculado diretamente à manutenção da EFA, esta acaba sendo beneficiada, uma vez que, é com esse recurso que é garantido o funcionamento geral do Centro de Convivência da FATA. São feitos pagamentos das contas mensais de luz e telefone, já que o Centro de Convivência é destinado também a realização de eventos das organizações representativas dos Agricultores, tais como assembléias e reuniões. Existem também recursos provenientes de um outro Projeto celebrado entre a EFA-Marabá e a União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas - UNEFAB e que são destinados ao funcionamento desta.

Desde o ano 2000 estão em desenvolvimento ações voltadas a estabelecer um canal de negociação com outras instâncias governamentais tais como a Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, visando garantir o reconhecimento e o apoio – financeiro e institucional – necessário a efetivação e expansão das experiências que se baseiam na Pedagogia da

Alternância, atualmente denominadas no Pará de Centros Familiares de Formação por Alternância - CEFFAS.

Os jovens da EFA-Marabá e suas famílias:

A faixa etária dos jovens vinculados ao programa concentra-se entre os 17 e 19 anos, embora, na turma que iniciou em 2002 exista um número significativo de jovens com idade abaixo de 15 anos.

Quadro 2: Faixa etária dos jovens entrevistados: (%)

Faixa Etária	Percentual
- 16 anos	13,3 %
16 a 18 anos	50 %
19 a 20 anos	33,3 %
+ 20 anos	3,33

Além do aspecto etário, muitas são as características que marcam a proximidade entre os jovens que passam pelo processo de formação na EFA. A primeira delas é o fato de todos serem originários de famílias cuja renda central atual provém da atividade agrícola. Entretanto, mesmo aí encontramos aspectos diferenciadores, em torno de 64% dessas famílias tem um reforço externo que pesa na sua reprodução, apresentam algum tipo de suporte proveniente de outras fontes, tais como, aposentadorias ou de atividades desenvolvida por algum membro da família em outras áreas como magistério, hidráulica, comércio (açougue, feira), atuação sindical com remuneração, transportes de pessoas e cargas, etc.

Tomando a questão da escolarização dos membros das famílias dos jovens, em dezoito casos ou o pai ou a mãe são analfabetos, sendo que esta taxa é maior entre os homens. Não se observou nenhum caso de analfabetismo entre pessoas em idade escolar menores de 14 anos e apenas um caso de analfabetismo a partir desta idade. A concentração na faixa de

escolarização das famílias, como já era previsto, permanece no curso fundamental incompleto, sendo que apenas 5,4% do total de pessoas que compõem as famílias possuem ou estão cursando o nível médio. Em geral, estão morando em outras cidades e, em um caso, outro Estado e sendo assim, a família precisa dispor de recursos extras para a manutenção destes.

A maioria das famílias é bastante numerosa, em apenas sete casos entre os pesquisados, o número de membros ficava na faixa de cinco. Entre os demais, esse número chegava até doze membros. Isso ocorre em função de as propriedades serem ocupadas por mais de uma família nuclear ou, como definido por Brandão (1994: 119), por uma *família extensa doméstica*, referindo-se "aquela que inclui dentro de *uma mesma casa* mais de uma família nuclear, em geral composta do proprietário e sua família com os filhos casados e suas famílias". Foram encontradas situações em que a propriedade pertence aos avós do jovem e este convive no mesmo espaço com primos e primas de dois ou três tios que moram na mesmo lote, em algumas situações, na mesma casa. Em apenas dois casos, foi mencionada a existência de mais de uma casa no mesmo lote. Existem situações em que a família do jovem possui uma casa *na rua*²² e outra no lote, isso ocorre quando há uma grande dificuldade de acesso aos serviços de saúde e educação em função da distância e somente quando a família consegue algum retorno nos investimentos produtivos é possível usufruir de tal benefício.

No que diz respeito à trajetória das famílias, em que pese uma atenuação da rotatividade, desde o último processo de intensificação do fluxo migratório para essa área a partir do início da década de 80, ainda se assiste a um processo de mobilidade interna das famílias na microrregião. Há casos entre as famílias entrevistadas em que o tempo de chegada

²² É muito comum o uso da expressão "na rua" como forma de referência a uma saída do lote à vila ou a outra cidade próxima com diversos objetivos, em geral para fazer compras. A expressão "morar na rua" equivale a ter uma casa na vila ou em uma cidade próxima, neste caso, o lote é centralmente convertido em local de trabalho.

ao assentamento ocorreu entre dois e cinco anos e estão ainda sendo tomadas as primeiras iniciativas para o desenvolvimento das condições de permanência e reprodução da família.

Para um mesmo lote, constata-se uma rotatividade importante de famílias; particularmente elevada durante os primeiros anos, e mesmo diminuindo na seqüência, as mudanças das famílias de uma localidade para outra constituem um fenômeno generalizado; as taxas de rotatividade foram avaliadas para as localidades mais antigas (mais de 20 anos) a 7% ao ano. Contrariamente ao que se poderia esperar, essas partidas das famílias não correspondem geralmente a situações de fracasso, mas a escolhas racionais para dar aos estabelecimentos melhores chances de sucesso. Elas se justificam geralmente pela venda do patrimônio fundiário para a realização (...) e aumento do capital produtivo ou pela busca de meios físicos e econômicos mais favoráveis. (DE REYNAL et al, 1995, p. 30)

A saída de um local para outro dá-se, portanto, em função das estratégias de acumulação e com vistas à melhoria das condições de sobrevivência. Quando questionamos os pais em relação aos motivos da mudança do local de moradia, diziam que em função das doenças, da falta de infra-estrutura, em função do fato do lote ser muito pequeno e de tantas outras limitações.

Mostrou-se freqüente a passagem por mais de dois lotes e em vários casos por mais de dois municípios. Em entrevista feita no assentamento à mãe de dois jovens pertencentes ao programa, esta nos informava que eles já haviam passado por vários lotes e estavam a cinco anos neste último e agora manifestavam um desejo de permanecer por mais tempo. Segundo ela, essa grande rotatividade deveu-se à necessidade de reprodução imediata da família, composta por onze filhos. Esta ainda é uma estratégia presente na microrregião. A família compra um lote coberto total ou parcialmente por floresta primária ou capoeira de grande porte, no qual o pai, auxiliado pelos filhos maiores, prepara o solo para o plantio de arroz, tirando daí o mínimo necessário para a alimentação da família. Após a colheita, a área é transformada em pasto, valorizando o seu preço para venda. Com o recurso, o pai compra nova terra com preço mais baixo por estar nas mesmas condições iniciais que a primeira. O

recurso excedente da compra é investido como reforço na reprodução imediata da família ou como capital que gera a ampliação do patrimônio em terra desta.²³

Entretanto, de acordo com a pesquisa realizada por OLIVEIRA, SILVA & SANTOS (2001), - ainda que esta tenha sido feita especificamente em alguns PAs, - é possível dizer que o fluxo geral tem se mostrado mais lento, se comparado a períodos passados. Atribui-se essa situação à conquista de um melhor nível de infra-estrutura e às alterações importantes nos sistemas de produção, sendo marcante as mudanças promovidas na gestão e exploração do espaço.

Considerando as diferenças de condições econômicas, os lotes dos entrevistados apresentam uma variação no tamanho que vai entre cinco e trinta alqueires de terra. Ainda que pouco mais de 50% das famílias entrevistadas possuam em torno de dez alqueires. Em três casos de *família extensa doméstica* os lotes são contíguos e embora totalizados em um, há uma definição interna quanto ao pertencimento de cada faixa de dez alqueires. Em torno de 20% dos jovens afirmaram que a família possui lotes entre cinco e sete alqueires.

No levantamento dos aspectos sócio-econômicos referentes à trajetória das famílias, constatou-se que a maior parte delas é originária do Estado do Maranhão. Embora se saiba que na microrregião existam também migrantes vindos de outros Estados do Nordeste, outros de Minas Gerais, Espírito Santo, São Paulo e alguns do extremo sul. Todavia, é deste primeiro que se origina a maior parte dos entrevistados.

Conforme mencionado um pouco acima, o principal cultivo apontado é o arroz e uma das razões para isso é aquela destacada por DE REYNAL (1995:20), ou seja, as condições adequadas do solo com retenção de água por períodos prolongados, favorecendo esse tipo de cultura em uma vasta extensão da microrregião. É claro que aí estão presentes outros fatores

²³ Para uma compreensão mais completa da dinâmica de evolução dos sistemas de produção agrícola na microrregião, consultar De Reynal (1995).

condicionantes. É da comercialização deste que provém boa parte da renda das famílias. Foram apontadas também por praticamente todos, a produção de milho, feijão e mandioca, além de grande variedade de frutas. Também são mencionadas criações, tais como, porcos, galinhas, cabras, patos, estes dois últimos grupos de produtos são em geral usados como complemento na alimentação e, finalmente, a pecuária bovina que aparece como ideal de investimento.

Um dos aspectos considerados fundamentais, para os objetivos do trabalho, era a compreensão das lógicas educacionais dos jovens e pais. Neste caso, algumas aparentes contradições se manifestam, ou seja, ao mesmo tempo em que valorizam a EFA em função do reconhecimento por parte desta da experiência agrícola das famílias, é patente a defesa de uma formação mais ampla e a maioria identifica na escola a necessidade dessa prática. Próximo de 66,6% dos jovens entrevistados, enfaticamente demonstraram satisfação em estar estudando na EFA-Marabá, pelos motivos abaixo expressos:

"(...) aqui é uma escola agrícola, diferente das outras, ensina a ser técnico e a ser um cidadão também." (L. 18 anos)

"(...) aqui ensina mais coisas, de como lidar com o lote. Aqui ensina quase tudo." (K. 14 anos)

"(...) A EFA ajudou a aumentar a curiosidade de conhecer, coisa que nas outras escolas eu não sentia." (Z, 22 anos)

Um segundo grupo de respostas, em torno de 23,3%, manifestou interesse em estudar em outra escola. A maioria neste grupo, mostrou-se interessada em estudar em Marabá, aparentemente atraídos pela possibilidade de acesso a um outro tipo de formação, negando o vínculo estreito com a agricultura: "Porque se a pessoa for preparada só para trabalhar com a coisa agrícola e não der certo, como ela vai se sustentar? Precisa ter outros projetos"(Y, 14 anos)

A necessidade de uma formação que possa capacitá-los a uma intervenção mais ampla foi apontada por todos.

"Porque ficar só com a formação na agricultura não dá, tem que aprender mais coisa..." (R, 18 anos)

"Porque trabalhar só nisso? E se aparece outra coisa, outro emprego? A gente não vai saber o que fazer, não vai saber trabalhar em outra coisa" (M, 19 anos)

"E se por acaso eu não quisesse mais ser agricultor? Eu poderia fazer outra coisa na minha vida." (A, 16 anos)

"E se eu quisesse arrumar um emprego fora da área do campo, ou fazer uma faculdade? A agricultura compensa mas tendo outras áreas fica bem melhor." (G, 16 anos)

Num dos casos desse grupo, o interesse em estudar em uma outra escola manifestava-se por desejar uma permanência mais próxima da família "Eu gostaria de estudar perto da minha família, eu estudo aqui, mais por causa do meu pai, não é como lá. Eu preferia quando eu estudava lá. (A., 16 anos)

Entretanto, para uma parcela significativa dos entrevistados a possibilidade de saída para outras localidades objetivando uma formação mais ampla e com garantia de continuidade, exerce um certo fascínio, cerca de 6,6% apontaram outra cidade e Estado em que gostariam de estar estudando, como se observa em seguida:

"Minha vontade era estudar na cidade grande...São Paulo, Rio de Janeiro, porque lá é melhor. Mas é difícil a gente andar lá, ir pra lá, precisa conhecer mais." (L, 17 anos).

"Eu queria estudar em São Paulo porque deve ter escolas melhores, com estudo mais avançado, assim estudo numa escola que ensina mais coisa por dia. Tinha uma aprendizagem melhor, é melhor do que estudar na roça." (E, 16 anos).

No entanto, ao ouvir os pais, o que se observa é a clareza de que manter um filho na EFA torna-se menos oneroso para eles, do que mantê-lo em outra localidade. "A EFA é demais importante para nós. Se fosse lá na rua nos não teríamos condições de botar eles dois, lá na rua tem que comprar de tudo, né? E ali está mais maneiro, a gente acha que tá difícil, mas tá melhor do que lá." (mãe de G. e E.)

O "está difícil" mencionado pela mãe acima refere-se principalmente a situação das famílias com menos posses quanto a dificuldades na manutenção do filho na EFA. Em primeiro lugar, em função de que estas em geral, não dispõem regularmente do recurso financeiro necessário ao envio do jovem à escola. Esse recurso refere-se à cota para custeio

alimentar que estava fixada, no período da pesquisa, em dez reais (R\$10,00), a ela somam-se os valores destinados as passagens de ida e volta à escola e algum recurso para outros gastos eventuais do jovem. Porém, os pais têm consciência que mantê-los em outra localidade, na casa de parentes ou conhecidos, representa arcar com um custo bem maior, não só financeiro, também conta a permanência por um tempo maior que os quinze dias estabelecidos pela dinâmica da EFA.

Todavia, é fortíssimo entre os pais a valorização do acesso à educação traduzindo-se como condição indispensável a um melhor colocar-se no mundo, como negação a sua própria condição, seja na forma de ampliação do universo de formação de uma maneira geral, ou como ampliação da possibilidade de acesso a capacitações específicas, conforme se observa a seguir:

"Eu acho que na EFA eles deviam colocar curso de alguma coisa para que a criança aprendesse na experiência, de computação ou de qualquer outra coisa, mas ficar bem informado, né? É, uma profissão também mesmo na prática, eu acho que seria melhor. (pai de G")

"Eu não sei se está preparando eles realmente para quando eles saírem de lá estarem bem preparados para o futuro, para a vida...eu não sei...pelo menos ler e escrever eles estão aprendendo, mas eu não sei se isso é o bastante. Eu acho que a pessoa tem que se munir mais de conhecimento e uma profissão que quando ele sair de lá possa trabalhar e ganhar o seu dinheiro." (pai de F)

Eu acho que a EFA pode ajudar ensinando alguma coisa para os meus filhos....a mexer com terra mesmo, né? (mãe do E.)

"Em primeiro lugar eu sou um cara analfabeto de tudo, mas o que eu posso fazer para melhorar a vida dos meus filhos é garantir o estudo. O que eu quero dar pra eles é o que eu não tive, é o estudo. Quanto eu puder trabalhar para eles chegarem pra mim disserem: - Pai, eu quero chegar em tal lugar! O que eu puder, eu quero botar pra chegar onde ele quer chegar. Pra não fazerem igual eu, porque eu sou cego. Então, isso aí eu acho que é muito importante aquele que quiser estudar vai estudar. Agora, se não quiser, então...vá trabalhar.

Para 90% dos jovens entrevistados, o acesso à educação é visto como elemento possível de ampliação de possibilidades. Para assumir uma posição de destaque a pessoa precisa dispor de determinado nível cultural. Para eles, só assim se constroem as condições de ter profissão e emprego. Já 10% vêem na educação um caminho para não ser enganado ou para não precisar dos outros, seguem algumas falas ilustrativas dessas posições:

"Sem estudo a gente não consegue nada na vida...até consegue trabalho, mas não um trabalho mais avançado." (K, 14 anos)

"É bom conhecer as coisas. Muitas pessoas que são analfabetas vão para a cidade e não sabem ler, precisam da ajuda das outras pessoas." (L, 19 anos)

"A gente estudando sabe tudo, se não estudou, como o pai e a mãe, corre o risco de ser enganado." (A, 19 anos)

Na maioria dos casos, o acesso a educação é visto como possível (enquanto o acesso a trabalho é visto como limitado).

No(

r5(qgus

motCalmas c o t a () 6 (o , s r l) 4 v r a o .
out9(raop)-4(r)14(o-4fr)14cio-4(praoc 134a, ra)8(a)1(vezm)8ee-2s aqrciédcii 134, por5(qgu

pouquinho e tão vendo que tem algum resultado também, né? sabendo trabalhar...dá pra gente levar, né querendo trabalha, é melhor que ficar sem trabalhar, ficar parado é que não dá né? (mãe de M.)

No caso das lógicas de inserção profissional, foram encontrados grupos de respostas diferenciadas, questionados genericamente sobre o que é, para eles, ter sucesso na vida, com o intuito de observar as expectativas idealizadas por eles, destes 36,6% argumentam é estudar bastante e se formar, enquanto que 20% deles afirmavam que é ter emprego fixo, ou uma profissão. Observou-se também outros dois grupos de respostas. Do total de entrevistados 6,6% afirmavam que teriam sucesso se conseguissem ou serem jogadores de futebol, ou cantores, etc. Enquanto 3,3% dos entrevistados, diziam que ainda não haviam pensado nisso. Sirvo-me inclusive de uma situação que me pareceu peculiar e que ocorreu durante uma das entrevistas, ao questionar uma das jovem sobre suas perspectivas para o futuro, ela me respondeu com uma pergunta: - quando você tinha 16 anos, você sabia o que queria da vida? Essa situação ratificou a posição de que à educação fundamental cabe a tarefa de contribuir, em sua especificidade, para a atualização histórico-cultural dos cidadãos. Isso implica estarmos atentos aos riscos de empobrecimento dela se voltada à outra direção.

Dentre as outras respostas sobre as perspectivas para o futuro, apenas um jovem manifestou o desejo continuar como agricultor. Entre os demais é majoritária, em torno de 36,6%, manifestaram a intenção em engajar-se como profissionais técnicos agrícolas ou agrônomos. De acordo com alguns pais, esse desejo só passou a ser manifestado após o ingresso na EFA. Vale ressaltar que quase todas as respostas giraram em torno dos desejos de inserção profissional e as profissões apontadas foram a de advogado, jogador de futebol, professor e médico.

Num terceiro grupo de perguntas ainda referente à lógica de inserção profissional, os jovens foram inquiridos sobre uma suposta possibilidade de investimento financeiro pessoal mais imediato quais seriam suas prioridades. Quase 70% dos jovens, definiu que investiria no

lote, juntamente com a família. Entretanto, como que legitimando aquela tendência da dinâmica regional, 92 % desse percentual de 70% especificaram a pecuária bovina como ideal de investimento em menor prazo. Outros jovens, em torno de 8% apontaram também o investimento no lote como elemento fundamental, porém apontaram outros projetos como centrais nesse processo tais como, piscicultura e horticultura. As outras questões apontadas (12%) foram ajudar a família e a comunidade a se desenvolverem, sem muita especificação de como ou a que se referem, e (10%) organizariam a própria vida e investiriam nos estudos.

Como não poderia deixar de ser, os jovens elegeram a conquista de infra-estrutura (construção de estradas, educação, energia, posto de saúde, transporte), como condição *sine qua non* para a melhoria mais imediata nas suas condições de vida. Mas ainda assim, 40% estão satisfeitos com o local onde moram. Outros 17% disseram que se pudessem iriam para outro lugar. Em torno de 10% à união da comunidade, à participação na associação a possibilidade de tornar o local onde moram mais satisfatório. Os demais consideraram que ficariam mais satisfeitos se pudessem aumentar o patrimônio da família em terra ou gado.

Os Profissionais:

De acordo com o Projeto Pedagógico da EFA, para viabilizar a proposta pedagógica dos Programas em Alternância, é fundamental que se possa trabalhar com um corpo de docentes-monitores²⁴ com formação nas diversas áreas e especificamente na metodologia proposta. Estes devem, em primeiro lugar, ter a capacidade técnica e o compromisso político com o projeto de desenvolvimento rural sustentável e solidário. Há também uma ênfase na capacidade de comunicação que deve ser um elemento facilitador das relações entre os

²⁴ Essa é a designação adotada no Projeto Pedagógico da EFA-Marabá e que está sendo utilizada ao longo do trabalho. Entretanto, em outros documentos aparecem simplesmente a denominação de monitor ou professor.

diversos ambientes e pessoas no processo de formação. É dado destaque a capacidade de liderança, animação, acompanhamento personalizado aos alunos, buscando motivá-los para a formação e, finalmente, destaca-se a preparação pedagógica específica que deverá lhes proporcionar conhecimento da realidade sócio-profissional dos alunos, a capacidade de trabalho em equipe, a maturidade afetivo-emocional e o compromisso com os objetivos da Associação da EFA. (C.F. Projeto Pedagógico - EFA, 2000)

Nos questionários aplicados e entrevistas realizadas com os docentes-monitores, sobre o que consideram fundamental para trabalhar na EFA, foram priorizados aspectos destacados no Programa Pedagógico referentes à formação, ou seja, à preparação pedagógica geral e específica capaz de consubstanciar sua atuação.

Por ser necessário o acompanhamento personalizado dos alunos e o conhecimento da realidade sócio-profissionais destes, prescrito pelas diretrizes do programa, buscou-se identificar quais as lógicas sobre a temática inserção profissional que são manifestadas por estes docentes-monitores e, finalmente, como estes avaliam sua atuação no projeto educativo da escola.

No que se refere à questão da formação e atuação dos docentes-monitores, examinando o contexto específico da escola, o que se observa é que grande parte estava ainda fazendo curso superior durante a realização da pesquisa. Destes, quatro estavam cursando Licenciatura em Ciências Agrárias, sendo que um deles exercia também a função de Coordenador do programa, uma outra havia recentemente concluído o curso de Letras todos na UFPA, e dois possuíam apenas a formação em nível médio, sendo que destes dois últimos, um havia feito o Curso de Técnico em Agropecuária.

No período de realização da pesquisa os docentes-monitores que estavam cursando Licenciatura Plena em Ciências Agrárias estavam vinculados ao Programa da seguintes

forma: um deles ministrava matemática, uma outra geografia e história, outro ciências e estudos regionais e um último ministrava disciplinas da parte diversificada, voltadas à agropecuária, além de coordenar o programa. A docente-monitora com formação em Letras ministrava a disciplina Língua Portuguesa. Entre os monitores que possuíam formação em nível médio, uma ministrava as disciplinas ensino religioso e educação artística e o outro também trabalhava com as disciplinas voltadas à área diversificada, voltadas à agropecuária.

Entre os entrevistados, alguns já haviam recebido formação sobre a Pedagogia da Alternância em visitas a outras experiências, em cursos na própria EFA e em outros Estados, através dos encontros da rede coordenados pela União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas – UNEFAB. Um deles inclusive, que at

"A EFA é uma associação de famílias, a gente trabalha a família, a associação." (ed.m 3)

"É uma escola que tem um sentimento, uma preocupação, tá tentando dar uma formação mais adequada aos anseios do pessoal da zona rural, do agricultor e principalmente do agricultor da região, que tem essa preocupação de estar adaptando a pedagogia da alternância às questões regionais" (ed.m 4)

De acordo com os entrevistados, estes tentam assegurar uma atuação que leve em consideração as definições gerais presentes no Plano de Formação. Embora admitam que o trabalho da escola venha melhorando a cada ano: "A gente tá tentando, ainda não está bem firme, mas a gente tá melhorando do ano passado pra cá tá melhorando. Se a gente vê um assunto em sala de aula, a gente tenta fazer na prática" (ed.m 3)

No que se refere às lógicas sobre a temática inserção profissional manifestadas por estes, acreditam que a EFA pode contribuir e vem contribuindo,

"para estimular a começarem a desenvolverem trabalhos no lote, eles [os jovens], praticam e se estimulam." (ed.m 3).

"Em primeiro lugar, o esquema da alternância que não desliga o jovem do convívio com o meio rural e com a família. Em segundo lugar, por proporcionar vivência e participação nas atividades do movimento social, do sindicato, associação, intercâmbio com entidades. Depois a formação, os conhecimentos que recebem, as atividades que permitem forçosamente ou naturalmente se inserir." (ed.m. 1)

"Principalmente a partir do segundo e último ano, a efa se preocupa com o futuro profissional dos jovens. Sobretudo no último ano, os temas geradores são voltados para o projeto profissional do aluno." (ed.m 1)

Embora seja necessário o acompanhamento personalizado dos alunos e o conhecimento da realidade sócio-profissionais destes, a maior parte dos entrevistados manifestou ter esse conhecimento apenas a partir do relato dos jovens em sala de aula, em função das dificuldades de realização do acompanhamento: "Só tem um item que falta, acompanhamento, à visita as comunidades e a questão está na história das condições de transporte. Essa é uma das questões principais." (ed.m. 01)

No que se refere à avaliação de sua atuação profissional na tentativa de viabilização do projeto educativo da escola, eles destacam os ganhos profissionais oriundos da experiência com a EFA-Marabá. No entanto, reiteram as dificuldades em desenvolver um trabalho que possa ser mais consistente, em função da ausência das condições infra-estruturais para isso.

Porém, manifestam a crença na evolução da proposta com o desenvolvimento e ampliação da mesma.

Uma das situações observadas em relação aos docentes-monitores é a fragilidade do vínculo empregatício destes com o Programa. Por ocasião da realização da pesquisa, os proventos da maioria deles era repassado através da prefeitura municipal. Os atrasos no repasse eram constantes e a insatisfação deles com essa situação se fazia sentir. Apenas a remuneração do docente-monitor, que exercia também a função de coordenador, era feita pela FATA.

O funcionamento da Pedagogia da Alternância na EFA-Marabá:

O período de permanência do jovem junto à família:

Na literatura sobre a atuação da Pedagogia da Alternância, o desenvolvimento de ações pedagógicas junto à família, é considerado momento ímpar para a formação do jovem, por várias razões. Entre elas, o fato de os profissionais poderem acompanhar o desenvolvimento do jovem através de diálogo personalizado com os pais, sobre o resultado do trabalho desenvolvido na escola e sobre as atividades deste nos períodos em que passa junto à família, visando sobretudo avaliar sua atuação e levantar elementos sobre o meio sócio-profissional do aluno subsidiando a organização do trabalho pedagógico.

"Fundamentada na concepção de que a vida ensina mais de que a escola, a EFA valoriza o aprender pelo fazer concreto do dia-a-dia, na experiência do trabalho familiar e em outras situações. Portanto a aprendizagem acontece principalmente nos períodos de atividades em casa e os estágios." (Relatório da 1ª Conferência Regional de Educação Rural, 2001)

As discussões em torno da elaboração de novos currículos têm demandado profundo investimento na definição do perfil das competências necessárias à formação do trabalhador. Nela o conceito de aprendizagem é orientado à experiência, ao aprender pelo fazer concreto

do dia-a-dia. Essa perspectiva é originária das bases da escola nova e hoje vem servindo de paradigma para a elaboração das novas qualificações requeridas no mundo do trabalho. (C.f. MARKERT, 2000)

É possível também, nesse contato, que o educador-monitor possa ouvir as inquietações dos pais com relação às atividades que são desenvolvidas na escola, é uma possibilidade de interação mais intensa entre os educadores-monitores, o jovem e a família, sobretudo quando inicia o processo de desenvolvimento de algum projeto no espaço comunitário ou na própria família, tais como a adoção de alguma variedade de culturas, criação de animais, piscicultura, etc. é possível que o profissional possa acompanhar o desenvolvimento dessa atividade discutindo com o jovem suas ações e as possíveis conseqüências dela, enfim, observando de perto o resultado de seu trabalho.

Nos vários documentos sobre a Pedagogia da Alternância, o que se vê é o destaque aos dois momentos considerados fundamentais na vivência educativa. De acordo, por exemplo, com o Projeto Pedagógico da EFA-Marabá, "a pedagogia da Alternância é uma solução para um dos sérios problemas da escola tradicional: a separação entre o ambiente familiar e a vida escolar, entre pais e filhos; entre trabalho e estudo; e entre prática e teoria." (Programa Pedagógico, 2000).

Portanto, as visitas são consideradas como momentos favoráveis ao processo de aprendizagem, que deverão ser consideradas pelos profissionais, uma vez que é no meio sócio-profissional que o aluno vive diretamente com sua família, sendo uma boa oportunidade de favorecer os laços de amizade com os familiares, grupos de amigos, jovens e movimentos sociais. No contato com o meio em que o jovem está inserido é possível também que os profissionais possam apreender os valores e diversidades sócio-culturais desenvolvendo

atividades junto com os jovens que possam exercitar sua cidadania. (C.f. Relatório da Conferência)

Entretanto, especificamente quanto a um desses momentos - aquele que se refere à vivência familiar - o que se vê é que nas estratégias pedagógicas estabelecidas, não se conseguiu ainda desenvolver minimamente esse princípio de acompanhamento da vivência sócio-profissional dos jovens em famílias. Embora estejam sendo respeitados os períodos alternados de permanência dos jovens na escola de acordo com o que é proposto no Programa, observou-se a existência de duas situações adversas no que se refere aos instantes de vivência em família, período em que deveriam estar inseridos no conjunto de atividades voltadas à sua própria reprodução, onde seriam encaminhadas pesquisas através do plano de estudo, voltadas a subsidiar a formação na escola, de tal forma que os possibilitasse assumir novas atitudes diante dos problemas cotidianos enfrentados.

Em primeiro lugar, foi freqüente a menção ao fato de que para muitos jovens, tem sido imprescindível a realização de atividades remuneradas como diaristas, afim de levantar o valor necessário a sua permanência na EFA. Apenas para aquelas famílias que dispõem de outras fontes de renda essa situação pareceu torna-se menos dramática.

"As vezes eu preciso arranjar algum trabalho quando estou aqui para conseguir o dinheiro para ir pra EFA pagar as passagens e dinheiro para a alimentação. Eu cuido do gado, capino...trabalho com tudo." (F, 17 anos).

"O M. quando ele tá aqui ele ajuda, agora mesmo no apanho do arroz ele ajudou a gente um pouco, as vezes que ele vinha ele ajudou. Ele não ajudou mais porque tem também sobre as passagens, né? Ele tem que ir pra Marabá, aí ele tem que ganhar sempre o dinheirinho de pagar as passagens dele, aí ele passa só quinze dias aqui aí no caso ele trabalha, quando dá dele ajudar a gente em alguma coisa, aí ele ajuda, quando não dá ele só trabalha pra ganhar o dinheirinho dele pra seguir pra EFA. No ano passado eles fizeram uma roça muito pequena, aí esse ano eu tava falando para eles combinarem os três e fazer uma rocinha maior, que tenha mais legumes, quando chegar a vez dele ir pra escola tem o que vender - já teve vez de eu ficar sufocada, sem o dinheiro dele ir pra Marabá, já cheguei a vender frango, já cheguei a tomar dinheiro emprestado da vizinhança, só pra não ver ele ficar, porque ele fica muito triste quando chega o dia dele ir que ele não tem o dinheiro. Porque aqui é assim tem vezes que a pessoa chega encontra trabalho, trabalha e ganha o dinheiro com facilidade, o dinheiro das passagens, mas tem quinzena que ele vem e não acha pra quem ele trabalhar. Aí no caso dele trabalhar com a gente, ele trabalha. Mas a gente não tem como arrumar aquele dinheiro pra dar pra ele, porque é muito difícil a gente pegar assim no dinheiro aqui, ainda mais assim que o meu marido ele não gosta de pegar empeleita com ninguém, só trabalha no lote mesmo" (mãe de M)

Isso, portanto, gera conseqüências para as famílias, a ausência dos jovens durante os períodos de permanência na EFA, já exige uma reorganização da dinâmica produtiva familiar em função da perda temporária de mão-de-obra, isso se amplia em função do engajamento de boa parte deles como diaristas para garantir o retorno à escola na alternância seguinte, em muitos casos o nível de envolvimento do jovem com a família torna-se mínimo, até certo ponto impedindo que o ciclo de formação do jovem possa se completar com a atuação na família, conforme prevê a metodologia do programa. Essa situação foi manifestada com certo pesar por não poderem estar atuando junto a família, por um grupo de jovens ligados ao Programa numa conversa ocorrida em uma visita a um assentamento, no município de Itupiranga durante o intervalo de uma assembléia da associação de agricultores.

Em segundo lugar, mesmo para os jovens que não precisavam desenvolver atividades remuneradas afim de garantir o retorno à escola, até o momento da pesquisa, não havia sido realizado o acompanhamento, conforme previsto no projeto pedagógico. Essa situação foi atribuída a ausência das condições infra-estruturais para sua realização, tais como: carência de transporte e de pessoal suficiente. Outro fator é a dispersão dos jovens por vários municípios da microrregião, o que torna oneroso e desgastante o esforço de realizar o acompanhamento. Assim, o que se conclui é que o uso da educação pelo trabalho - visto como prática de vida, não vem sendo efetivado impondo uma descaracterização deste princípio na pedagogia adotada pelo programa.

Na entrevista realizada com os docentes-monitores e responsáveis, ao menos um deles manifestou ser este um ponto de entrave:

"Não, nós não conseguimos fazer visita ainda, estamos com uma expectativa de fazer agora, a partir da próxima semana. Dos meninos que estão não temos muita informação sobre o percurso deles, do envolvimento na comunidade, porque nós não fizemos ainda as visitas e só depois que a gente fizer é que a gente vai ter todos esses elementos para avaliar. Tentamos resolver essa questão chamando sempre os pais para estarem presentes e a gente discutir junto com os alunos o que se faz na EFA, sempre estamos tentando fazer com que os pais tenham inserção, dêem opiniões, estejam presentes na EFA, por questão dessa dificuldade regional que é a

questão da distância. As vezes o menino vem de muito longe e os pais não conseguem estar presentes, mas a gente sempre fala que é importante os pais virem pelo menos uma vez por ano na EFA, quando não podem mais que isso. Na prática é isso, essa questão da relação, do diálogo que há entre as partes e a gente está sempre batendo na tecla que a pedagogia da alternância não é só ficar quinze dias na escola e quinze dias na casa, e sim essa interação entre escola, família e comunidade. (ed. m. 04)

Em geral, não existe uma regra única para o planejamento das visitas. De acordo com MONTEIRO et al (2000: 93) cada escola planeja as visitas de um jeito. Algumas definem as regiões a serem visitadas, outras priorizam os alunos com mais dificuldades, a orientação é que cada família seja visitada no mínimo uma vez por semestre. Esse espaço entre as visitas é considerado muito longo, porém é o que tem se conseguido fazer nos casos em que há longas distâncias a percorrer. A orientação é que cada escola possua um professor visitador para cada série.

O período de permanência na EFA:

O tempo de permanência dos jovens na EFA, durante 15 dias é um tempo de semi-internato, tempo de sessão escolar. Esse sistema de semi-internato, em que pesem as dificuldades financeiras mencionadas por parte de alguns pais e jovens para garantir o vínculo com o programa em função das precárias condições em que essas famílias se encontram, tende na visão dos pais - conforme especificado na sessão anterior - a ser menos oneroso quando o que se teria como alternativa a isto, seria mantê-lo em outra localidade, a exemplo do que ocorre com os colégios agrícolas tradicionais que foram implantados no Brasil por ocasião da difusão do projeto de modernização da agricultura.

Além disso, nesse tempo de convivência é de particular importância atentar para a organização das atividades na escola. O envolvimento dos jovens na distribuição de papéis e funções necessárias ao bom funcionamento escolar parece favorecer esse conceito de educação global. É, acima de tudo, um momento de amadurecimento, de aprendizado da vivência em grupo que tende em muitos casos a superar os padrões de relacionamento vivenciados no âmbito familiar, possibilitando uma auto-organização da vida pessoal que

repercute sobre a família e comunidade. Isso é destacado como parte do processo educativo por um ex-aluno da EFA-Marabá, durante o IV Encontro Regional de Jovens Rurais. (2002: 24-25)

"(...)Como na EFA era uma filosofia diferente, aprendemos a cozinhar, lavar roupa, limpar casa passar o pano no chão. Uma série de coisas que até então eu nunca tinha feito em casa. A partir dos 15 dias da primeira sessão que eu passei aqui na EFA, eu cheguei lá em casa e tinha uma bacia de vasilha, após o almoço, e eu peguei os pratos e os talheres e fui lavar, e a minha mãe falou: - '(...) que negócio é esse?', - 'Ué! mãe, eu vou lavar, não pode lavar não?' - 'Não, eu estou estranhando, você nunca fez isso aqui!' Quer dizer, essa boa iniciativa foi a EFA que me deu e eu fico muito grato a ela que me deu esse conhecimento, (...), essa determinação, essa garra. Tem coisas que eu não fazia por que tinha aquela ideologia do machismo, eu não vou fazer isso porque isso não é coisa de homem."

Esse é um processo de formação do jovem que reitera os objetivos e meios de educação integral presente nos vários documentos sobre as EFAs, ou seja, dentre as várias características da Pedagogia da Alternância é dado destaque a sua estrutura educativa mais ampla, que resulta:

- Do acolhimento e da consideração positiva de cada jovem e dos pais;
- Da vida em grupo pequeno;
- Da vida social, graças ao internato, aos exercícios das funções e tarefas de uma casa, e aos tempos de trabalho e vida compartilhados. (GIMONET, 2000: 46)

O Programa Pedagógico da Escola Família Agrícola de Marabá, destaca essas vantagens da Pedagogia da Alternância por proporcionar essa relação entre escola e família e a convivência dos jovens na escola:

A Pedagogia da Alternância: permite aos jovens (alunos) alternarem período de vida de estudo e trabalho na escola e com a família na propriedade rural (lote), integrando assim escola, família e comunidade. Portanto, o alvo a ser atingido nesta concepção pedagógica e a formação global/integral da pessoa, levando em considerações as dimensões: intelectual- profissional, humano-social e ético-espiritual;

Embora, o processo de integração com a família na propriedade rural não tenha sido desenvolvido, até o momento da pesquisa, pela ausência das condições para a realização das visitas de acompanhamento. Há que se destacar a vivência dos jovens na escola como um momento rico, em que as atividades organizacionais do dia-a-dia da EFA-Marabá são

debatidas, realizadas e avaliadas coletivamente, resultando num amadurecimento do grupo na convivência entre si e com o corpo de profissionais em serviço.

A partir desses dispositivos conceituais mais gerais que devem nortear a organização pedagógica, são apontados um conjunto de instrumentos capazes de materializar tais objetivos, com ênfase na estimulação da curiosidade e criatividade do aluno, no espírito de observação, no registro sistemático dos dados observados e das questões que daí surgem, no intercâmbio das informações, no teste das descobertas e na implementação de novas práticas. (C.f. Programa de Educação Básica do Campo do Sudeste e Sul do Pará, 2000)

Para tanto, um primeiro instrumento é a necessária estruturação do Plano de Formação, definido no Programa de Educação Básica do Campo do Sudeste e Sul do Pará (2000:8) como:

"a expressão de uma política de formação, dentro de um ciclo período, constituindo-se em um contrato entre os jovens em formação; os parceiros da formação: pais, equipe de monitores, colaboradores, mestres de estágio e órgãos públicos (parte legal e financeira). O contrato é formado: das finalidades da formação: do reconhecimento de uma situação pedagógica com ritmos e instrumentos pedagógicos apropriados, reconhecimento de uma situação específica de formação e formas de valorizar e certificar as aquisições dos jovens."

No livro de Monteiro et al (2000: 111), este instrumento é definido como Plano de Curso Orgânico que é,

"uma organização do conteúdo curricular de modo a integrar as diferentes disciplinas, encontrando nelas a matéria que pode ser combinada para se construir uma visão harmônica do aprendizado. (...) O Plano de Curso Orgânico tem funcionado como um eixo central a todas as matérias, tanto do ensino básico como do ensino técnico."

De acordo com o relatório da 1ª Conferência de Educação Rural das regiões Sul e Sudeste do Pará (2001:11),

"O Plano de Formação (PF), substitui o Plano de Curso Orgânico (PCO), é uma das inovações da Pedagogia da Alternância. Em resumo, o Plano de Formação, contém todas as disciplinas com seus respectivos conteúdos, temas dos planos de estudos, visitas, os cursos, as palestras, os estágios, ou seja, todas as atividades que a EFA se propõe a desenvolver.

A estrutura curricular *stritu sensu* do Programa Pedagógico da EFA apresenta equivalência com a do ensino fundamental, entretanto esta se propõe a ir além daquela, em vários aspectos. Em primeiro lugar, ao acrescentar disciplinas específicas na sua parte diversificada, voltadas aos objetivos do Programa, tais como a Agricultura, a Zootecnia e Administração Rural, etc. (C.f. Quadro 3)

Quadro 3: Estrutura Curricular *stritu sensu* para as 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental da Escola Família Agrícola de Marabá.

Curso: Agricultor Técnico

ÁREA	DISCIPLINAS	5 ^a Série	6 ^a Série	7 ^a Série	8 ^a Série
Núcleo Comum.	Português	5	5	5	5
	História	2	2	2	2
	Geografia	2	2	2	2
	Ciências Físicas, Químicas e Biológicas				
	Matemática	2	2	2	2
		5	5	5	5
	Educação Artística	1	1	1	1
	Educação Física	-	-	-	-
	Ensino Religioso	1	1	1	1
	Parte Diversificada	Estudos amazônicos			
Adm. Rural		2	2	2	2
Agricultura		2	2	2	2
Zootecnia		2	2	2	2
Prática de Campo		2	2	2	2
	12	12	12	12	
Carga Horária Semanal:		38	38	38	38
Carga Horária anual:		1520	1520	1520	1520

Fonte: Projeto Pedagógico, 2000

Em segundo lugar, ao sugerir uma outra perspectiva epistemológica ao processo pedagógico, ou seja,

"A interdisciplinaridade é uma decorrência da necessidade de dar sentido ao uso do tema como gerador de subsídios para a aprendizagem dos jovens. O ideal deste

Plano é que ele seja um entrelaçado das matérias, tecido pelo tema gerador para formar a estampa da aprendizagem significativa" (Monteiro et al, 2000: 111)

No Projeto Pedagógico da EFA (2000: 8) a adoção da interdisciplinaridade é fortemente recomendada nas diversas etapas do ensino. Entretanto, não há um maior aprofundamento sobre o desenvolvimento dessa postura epistemológica. Este documento limita-se a concebê-la como uma

"prática muito interessante que exige, entretanto, do educador uma (sic) grande discernimento e uma adaptabilidade que supõe um bom aprendizado. A prática da interdisciplinaridade deverá respeitar a proporção do tempo a ser dedicado ao ensino das diversas áreas/disciplinas do conhecimento teórico e prático previsto na grade curricular da EFA. (...) que foi elaborada de acordo com as leis do Conselho Estadual de Educação do Pará e a atual LDB - Lei de Diretrizes de (sic) Bases, relativo a educação rural."

Percorrendo outros documentos sobre a Pedagogia da Alternância, com o intuito de ampliar a compreensão sobre o sentido atribuído para a interdisciplinaridade, constatei que há pouco conteúdo possível de fundamentar a atuação dos educadores-monitores. Por exemplo, tomando o texto de Monteiro et al (2000: 115), novamente ela aparece como necessária entretanto, com definição pouco consistente:

"O Plano de Curso de um Programa que adota a Pedagogia da Alternância deve ser estruturado em cima da interdisciplinaridade, para se conseguir trabalhar qualitativamente com a contextualização do ensino. E quem não acreditar, que tente fazê-lo de outra forma. Os resultados certamente mostrarão quão desarticulada se torna a pedagogia sem esta ferramenta. Como disse um professor, os alunos percebem quando um professor não participa do planejamento conjunto."

O que é indicado nos textos é que a definição de interdisciplinaridade é a capacidade de realização de um trabalho coletivo e contextualizado por parte dos parceiros da formação

Embora talvez não tão evidente, a idéia central que alimenta tal noção que é a busca de superação do modelo clássico de ensino, no entanto, é problemático fazê-lo com profissionais com pouca formação, sem maturidade suficiente é pouco provável que se vá muito longe.

Para nos contrapormos a isso temos de propor uma nova pedagogia: uma pedagogia da alternância, por exemplo, que, por sua vez, tem que estar apoiada numa nova epistemologia, numa nova teoria do conhecimento. Temos de ir até a raiz das coisas se quisermos realmente transformá-las. E a raiz da pedagogia é a visão de mundo que está por trás dela. (SOMMERMAN, 2000)

Essa é portanto, uma discussão apenas iniciada nos documentos e na experiência prática da EFA. Se tomamos, todavia, a literatura sobre a interdisciplinaridade na educação, percebe-se que este é um debate que bastante denso. No entanto para SEVERINO (1995, p.172),

(...)Ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos. Em todas as esferas de sua prática os homens atuam, como sujeitos coletivos. Por isso mesmo, o saber, enquanto expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber, quando se der interdisciplinarmente. Ainda que mediado pela ação singular e dispersa dos indivíduos. O conhecimento só tem seu pleno sentido quando inserido nesse tecido mais amplo do cultural.

A definição de vários *temas geradores* organizados no Plano de Formação, para serem estudados ao longo do ano, é justamente a alternativa adotada para o desencadeamento desse campo de significação que dará condições para esse trabalho coletivo e contextualizado a ser desenvolvido pelos monitores-docentes. Entretanto, o processo de materialização dessa estratégia exige destes profissionais uma maturidade para o exercício desse diálogo e a percepção do processo de uma forma global. Também a valorização do *plano de estudo*, como um instrumento capaz de disponibilizar os dados da vivência dos jovens como ponto de partida para o aprofundamento daquele tema em estudo, possa qualificar um pouco mais o processo pedagógico e a construção de um trabalho pedagógico integrado entre os monitores-docentes.

De acordo com MONTEIRO et al (2000: 101),

O plano de estudo 'é um instrumento didático segundo o qual, a partir de um tema previamente definido, os alunos elaboram perguntas durante a sessão escolar'. Este tema, chamado "tema gerador", tem a função de encadear, através de um tópico escolhido, os assuntos abordados pelas diversas matérias. O plano de estudo, portanto, é a organização para se explorar o tema gerador durante a sessão família.

No Projeto Pedagógico da EFA-Marabá, há uma descrição um pouco mais completa da definição e uso do Plano de Estudo:

O método da alternância favorece o emprego de uma técnica de construção coletiva de conhecimentos que denominamos de plano de estudo. Essa é uma atividade que tem início em questionamentos levantados na escola, a partir de temas ligados à realidade camponesa. É uma pesquisa participativa sobre determinado assunto; no período da alternância, quando o aluno retorna para o lote, ele leva um questionário elaborado em conjunto com os monitores. Este questionário parte de um tema gerador que diz respeito à vida dos próprios alunos. Conforme o tema, o PE envolve família, comunidade ou organizações. De volta à escola, há colocação em comum – esta socialização serve como base para o aprofundamento de conhecimentos nas várias áreas de estudo. Com o PE articula-se o saber popular com o saber científico. É importante que o plano de estudo vá além da simples reflexão: ele deve conduzir a resposta concretas aos problemas levantados. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2000, p. 16)

No trecho do Projeto Pedagógico da EFA acima citado, ao final da definição e forma de utilização do plano de estudo é mencionado um outro elemento constante da Pedagogia da Alternância, que é a Colocação em Comum. Através dela é possível um exercício de socialização das experiências individuais que a partir daí podem resultar numa síntese da experiência coletiva local a ser registrada por cada aluno e desencadear o processo de formação nas várias outras disciplinas. "Ao usarem referenciais comuns ou 'falarem a mesma língua', os professores conseguem também criar os elos necessários à interdisciplinaridade" (MONTEIRO et al, 2000: 101)

Além de possibilitarem o exercício da oralidade, o plano de estudo e a colocação em comum favorecem também o domínio da linguagem escrita. Quando se conduz os alunos à manifestação pública se está atingindo o primeiro objetivo acima e, no segundo caso, ao conduzi-los ao registro das informações que daí advém na folha de observação que é "o acessório que o plano de estudo utiliza para ser aplicado durante a sessão família. Ela é uma página com perguntas elaboradas em conjunto por alunos e professores, para que o jovem

responda em casa, pesquisando junto a sua família e/ou comunidade." (MONTEIRO et al, 2000: 107)

Alguns outros instrumentos são previstos nos documentos sobre a Pedagogia da Alternância das EFAs e especialmente no Projeto Pedagógico da EFA-Marabá, tais como, os cadernos da realidade onde são feitos os registros das atividades realizadas durante as alternâncias, tanto no período de permanência na escola como no período de convivência na família e deve servir de meio de informação não só aos monitores-docentes quanto ao acompanhamento dos pais das atividades desenvolvidas no processo de formação do jovem.

As Visitas e estágios,

"são estratégias complementares a realização do Plano de Estudo(...). Devem ser planejadas para lugares diferentes de onde procedem os alunos, para que eles possam confrontar suas informações e experiências com aquelas do local a ser visitado, ou o tema a ser estudado. No retorno à escola, de posse dessas informações, eles realizam a colocação em comum: as informações individuais coletadas são discutidas pelo grupo de alunos e uma síntese é redigida. Essa síntese, corrigida e reproduzida com o auxílio de um professor, é arquivada no Caderno da Realidade. (PESSOTI, 1995: 77)

Além dos instrumentos acima citados, é possível encontrar uma certa variedade de outros, se consultados os inúmeros documentos que registram as experiências em alternância das EFAs em âmbito nacional. Entretanto, no Projeto Pedagógico da EFA-Marabá, além dos acima citados aparecem também os serões, que são atividades que devem ser realizadas em uma parte do horário noturno, tais como palestras, reuniões ou mesmo aulas, preferencialmente integrando outros atores sociais da comunidade sobre assuntos vinculados ao tema de relacionado ao tema gerador.

Entretanto, todos esses instrumentos compõem um conjunto interrelacionado que demanda uma série de investimentos que vão desde a fundamentação teórica dos profissionais envolvidos e dos parceiros de uma forma geral, até o alcance das condições objetivas para o seu desenvolvimento.

No caso da EFA-Marabá, durante o processo de pesquisa, considerando as observações e entrevistas, há uma distância a ser percorrida com vistas a se alcançar minimamente o que é indicado pelo Projeto Pedagógico. Ainda que existam alguns elementos novos se comparada essa experiência com a da escolarização formal, tais como: a vivência coletiva no semi-internato, o envolvimento maior observado entre os jovens vinculados ao programa em atividades comunitárias, inclusive com alguns deles após o ingresso na EFA, assumindo uma posição de liderança nas localidades onde residem. Entretanto o que se observa ainda, é um avanço ínfimo no que se refere à superação das críticas elaboradas e dirigidas contra a experiência de escolarização formal, não só quanto às contribuições no desenvolvimento da agricultura familiar, quanto à materialização da formação a partir das experiências desenvolvidas no processo sócio-produtivo dos jovens, capaz de gerar uma forma peculiar de conceber a práxis pedagógica. Isso foi visivelmente perceptível durante o processo de observação, entrevista aos monitores e aos jovens:

"O que acontece aqui é o seguinte. Tem o Plano de Estudo, a gente leva algumas questões para tentar responder aquelas questões junto com a família e a comunidade de coisas que a gente já faz lá. Depois tem o tema gerador daquela sessão, trabalhar sobre o que. A gente quer trabalhar por exemplo, com o tema sobre galinha, aí eu venho pra cá e trago a minha idéia e os outros tem também a sua idéia e os monitores vão tentar resgatar algumas coisas e tentar dar pra gente o que a gente quer aprender. (...)tem um certo dia que o monitor manda a gente trazer o nosso plano de estudo. Por exemplo, é sobre o tema a origem da comunidade. Fizeram lá umas questões sobre como é que surgiu a comunidade, aí os professores eles tentaram resgatar sobre a origem da vida, como surgiu a vida e tal. O professor de Estudos do Pará e do Brasil também fizeram estudos com o tema.(...) a idéia é trabalhar assim. Mas até agora só funcionou esse tema. (...)falta um pouco mais de relação entre os monitores. Nesse dia desse tema, eles falaram assim, 'todo mundo vai trazer o tema que quer aprender' e todo mundo trouxe...eu acho que está faltando um pouco mais de interesse dos monitores. Foi no início do ano, depois não conseguiram mais. Agora a gente chega e eles já prepararam, cada professor faz o seu planejamento e trás e pronto. Eu acho que deveria continuar, porque na verdade, nós estamos sabendo dos nossos problemas lá do nosso lote. Então a gente quer aprender a partir dos problemas que estamos tendo lá pra gente resolver esses problemas. Eu sei que esse ensino limita, mas é melhor porque trabalha o problema." (M, 19 anos.)

É claro que não se pode atribuir simplesmente a atuação dos monitores, a não efetivação do proposto no Projeto Pedagógico. Existe um conjunto de situações que contribuem para o

Capítulo IV

AVANÇOS, LIMITES E CONTRADIÇÕES DO PROCESSO EDUCATIVO.

O título deste capítulo expõe a forma como pretendemos empreender a análise sobre o objeto de estudo e foi pensado desta forma pela necessidade de não limitá-la a apenas um aspecto do Programa: o dos avanços, como observei ser a tônica de muitos textos que se reportam às experiências em alternância. É claro que não se tem a pretensão de que um estudo desse tipo possa se supor completo. Entretanto, ainda assim pretendemos apresentar alguns aspectos do programa para além dos avanços, a procura pelos limites e contradições atuais, ao meu ver, só tende a contribuir.

O investimento que vem sendo feito na educação da juventude na microrregião de Marabá através dessa iniciativa, tem se mostrado válido até aqui a partir do trabalho de pesquisa, é possível dizer que um dos primeiros aspectos que denotam a sua positividade é a articulação de inúmeras entidades representativas de segmentos sociais da microrregião. A criação e desenvolvimento do programa tem se dado em meio a muitas discussões que envolvem atores sociais diversos. Tal empreendimento se espalha por setores que se localizam no âmbito não só de organizações representativas de agricultores, indo até aquelas que se enquadram nos programas acadêmicos de pesquisa/desenvolvimento e mais recentemente, estendendo-se às esferas estatais executoras de políticas públicas educacionais. Com o aporte desses atores sociais há o desenvolvimento de experiências de socialização entre as gerações,

e um (re)posicionamento paulatino da família como um agente político. Há que destacar entretanto, a precariedade das ações desenvolvidas pelo estado, aliás, as poucas ações existentes são geradas muito mais pela relutância das lideranças das organizações representativas e restringem-se mais ao aspecto da validação em âmbito legal dessa experiência.

Com um investimento desta envergadura o debate tende a se qualificar, no entanto ao fazermos essa imersão assumindo a posição da pesquisa, é fundamental desvelar os discursos para perceber suas nuances. Existe um modelo construído na discussão com as lideranças a partir das questões mais imediatas que se apresentam a elas, relacionadas à necessidade de reprodução de seus interesses simbólicos e materiais, por suas vinculações ideológicas e compromissos institucionais com os segmentos sociais que representam, quais sejam aqueles denominados de agricultores familiares. Entretanto, em que pese a percepção das vantagens dessa forma de mediação social na consecução do programa, principalmente pela densidade da intervenção social no seu processo de institucionalização, não se pode tomá-lo pelo projeto pedagógico, ou seja, o processo de formação humana exige muito mais, requer que se vá além de alguns modelos preestabelecidos, reclama uma escola "que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada." (GRAMSCI apud. MANACORDA, 1990, p.28).

Portanto, trata-se de pensar o sentido da formação dos jovens envolvidos e o papel da mediação na construção do ator agricultor familiar. A justificativa de fundo para a implementação de um programa educativo não pode ser a defesa deste ou daquele segmento social, tomando por referência sua prática produtiva, sob pena de que se veja a escola como solução mágica para problemas que não são inerentes a ela. É preciso que se observe a forma como se dá essa profissionalização. Considerar a educação um investimento implica assumir

as responsabilidades com a formação humana, uma vez que ela não é apenas mediadora das relações do sujeito com o mundo do trabalho - no sentido estrito. Mas, constitui, produz atitudes, disposições, visões, valores, sobre o próprio mundo do trabalho e sobre o que esses sujeitos em formação são nesse momento. Isso remete a uma necessidade de profunda clareza sobre as práticas pedagógicas adotadas, para além da defesa da agricultura familiar. Retomar o debate sobre o sentido da formação implica observar como nesse contexto, se dá a construção da autonomia do jovem num universo profissional iminente, num universo sindical e comunitário circundante. Significa também ampliar a visão de mundo através do contato com outros universos culturais. Para isso, o processo de formação - mesmo tomado como profissionalização, uma vez que se constitui como a única chance para produzir a ruptura com a situação extremamente precária em que esse jovem em geral vive – precisa tomar como ponto de partida, quem é esse/a nosso/a agricultor/a? Que sociedade local é essa? Por que a escola tem que ser desse jeito? Para tanto é preciso instituir mecanismos onde se possa conceber essa escola, ou seja, o modelo originário em outro país responde (?) aquele contexto de criação.

Nos documentos produzidos pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) e reproduzidos em nível local pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), figura que as EFAs são instituições educativas destinadas a filhos de agricultores, de ambos os sexos, com idade acima de 14 anos, inseridos em atividades produtivas agrícolas e que tenham cursados até a 4ª série do ensino fundamental. O programa propõe-se a oferecer complementação de estudos de 5ª a 8ª séries, combinando em seu currículo disciplinas de formação geral do ensino regular com disciplinas relacionadas à atividade agropecuária (C.f. MONTEIRO et al, 2000), com o intuito de, a partir daí, vir a

contribuir para solucionar problemas que estão visceralmente ligados ao modelo econômico praticado na agricultura brasileira, atribuindo-lhes causas erradas. Senão vejamos,

A falta de uma melhor formação do homem do campo tem refletido nos baixos índices de produção e produtividade pelo uso de técnicas de cultivo inadequadas à realidade da região. O resultado dessa combinação de fatores é o crescente êxodo rural descontrolado e a dramática redução da população rural, que contribui cada vez mais, para o aumento da concentração de terra e renda no campo. Como consequência desse quadro temos, o aumento da população dos centros urbanos, gerando inúmeros outros problemas sociais. (FETAGRI, 2001)

A meu ver essa perspectiva torna velados os fatores que geram a atual situação do campo e que tem suas raízes no processo histórico de colonização e na forma de modernização da agricultura onde o modelo de desenvolvimento social fincou suas bandeiras, esse sim, foi o processo que gerou os atuais problemas do campo.

Esse aspecto apontado acima é problemático. Se tomado dessa forma, o programa apenas coloca em evidência um suposto caráter teleológico da escola básica, ou seja, contribuir para tentar superar problemas sociais tais como a necessidade de reprodução da agricultura familiar, supondo-se com isso atingir várias outras situações cruciais para a reprodução da sociedade, tais como, diminuição do êxodo rural acima mencionado, inserção profissional da juventude e a redução da criminalidade. Essa perspectiva parece apenas servir a um processo que tende a, como bem diria Zaluar (1994), atenuar os efeitos nocivos do modelo econômico praticado, caminhando para fracassar nesse intento, assim como fracassou o sistema educacional vigente. É preciso, portanto, desmistificar esse discurso político de que através das escolas que se baseiam na Pedagogia da Alternância, é possível dar tratamento a problemas que se constroem em outras esferas da vida social.

Não é apenas, no âmbito dos documentos das organizações de agricultores que essa perspectiva aparece evidente. É possível localizá-la também em produções acadêmicas e em justificativas de relatos de experiências que se baseiam na Pedagogia da Alternância. O livro

denominado "Retrato Falado da Alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação" (2000) enfatiza que

Temos(...), uma grande massa de pequenos produtores rurais com um baixíssimo nível de educação formal ou informal trabalhando com agricultura familiar; massa esta que tende a ser engrossada pelo processo de reforma agrária, mas esvaziada com a migração para a zona urbana, conseqüência das dificuldades de sucesso na agricultura familiar em uma economia cada vez mais globalizada e competitiva. (MONTEIRO et al, 2000, p.18)

No caso deste texto, embora não modifique de forma muito intensa o teor do discurso, apresenta uma pequena diferença. Os autores até admitem que o problema do esvaziamento do campo vai além da falta de educação adequada, refletindo as características inerentes ao modelo de desenvolvimento. Mas acabam ainda usando esse discurso também para justificar o investimento na educação dos agricultores familiares, não tomando a defesa da formação destes como um direito social básico. Não vêem sentido em educar para fixar o homem ao campo. Consideram o esvaziamento do campo um processo natural, uma vez que se trata de uma tendência mundial, na medida em que a economia sai de seu estágio mais primitivo - em que predomina a atividade agrícola - e ocorre um aumento da renda *per capita* e que torna inevitável a migração da força de trabalho em busca de mais bens, renda e serviços. Para eles:

Se essa é uma tendência mundial da economia, por que continuar contribuindo para manter parte da população no campo, onde (ao menos no Brasil) as condições de sobrevivência são tão precárias e pouco dignificantes? Por que estamos preocupados em insistir neste diferencial entre escola urbana e rural?

Não acreditamos que estas sejam perguntas simples de responder. E nosso objetivo não é responder a elas propriamente, mas sim compartilhar as razões que nos levam a priorizar o desenvolvimento rural através desta iniciativa educacional. (Monteiro et al, 2000: 19)

Mesmo negando a necessidade de uma escola diferenciada em função das razões acima apresentadas, contraditoriamente, propõem experiências educativas voltadas ao desenvolvimento da agricultura, baseadas na Pedagogia da Alternância, diante do grande potencial de desenvolvimento para o setor agropecuário do Brasil. Segundo eles, estaria sendo desperdiçado esse potencial se deixamos que esse "capital humano" siga para fora das áreas

rurais. "São os mais jovens, os com maior nível educacional e espírito empreendedor, que têm chance de suceder" (Monteiro et al, 2000: 19) e que estaremos deixando escapar, sobrando apenas uma parte fraca para o desenvolvimento futuro dessas áreas. Mas uma vez fica clara a ênfase no caráter teleológico da escola e o que é pior, deixa transparecer uma preocupação com a manutenção do modelo econômico em detrimento dos seres humanos.

Muitos outros textos que justificam a necessidade da adoção da Pedagogia da Alternância guardam uma aproximação com esse tipo de argumentação para justificar a necessidade de investimentos em educação e fazem constantes referências ao papel que a mesma pode ter no exercício da profissão agrícola.

Consideradas as vantagens do nível de intervenção social presente na execução do programa e ressaltados os limites da justificativa que o coloca numa condição estratégica de superação das mazelas que hoje vive a agricultura familiar, entretanto, não se pode negar as possíveis contribuições que um investimento pedagógico desse tipo representa.

Está especificado nas bases teóricas da Pedagogia da Alternância que a permanência do jovem **um período na propriedade dos pais** (15 dias) e **um período na escola** (15 dias) em regime de internato, é que deve fundamentar a totalidade do processo de aprendizagem. Este sim é o pilar da proposta que talvez represente o aspecto que mais deva despertar a atenção sobre ela: o favorecimento da práxis na construção do percurso pedagógico que considera a ressignificação do papel da família no processo de *formação*.

Todavia, na prática pedagógica da EFA-Marabá o que se observou, durante o processo de pesquisa, foi uma intervenção pedagógica ambivalente. Em primeiro lugar, as vivências em sala de aula encontram-se pautadas numa concepção de formação, prioritariamente - não exclusivamente - para o trabalho como profissionalização. Isso é o que vem sendo mediatizado por alguns docentes-monitores e que está sendo fortemente assimilado pelos

jovens como uma possibilidade que passam a considerar central no que se refere a inserção profissional.

No discurso de muitos jovens e pais durante o processo de pesquisa, foi mencionado que os primeiros desenvolveram o interesse de seguir a profissão de técnicos agrícolas ou agrônomos após o ingresso na EFA, demonstrando a expectativa de mobilidade no domínio social. Neste contexto, a categoria trabalho está orientada para a possibilidade de uma identidade profissional, oferecendo uma perspectiva de futura inserção no mercado e conquista de assalariamento.

Depois que eu comecei estudar na EFA eu comecei a criar em mim essa coisa dos movimentos e de querer ser técnico agrícola, acompanhar outros técnicos agrícolas também. Até aí eu não tinha acompanhado o trabalho de um técnico. E eu decidi fazer isso. (M, 19 anos)

Embora essa expectativa demonstre uma abertura de universo para outras posições como a de técnico para a agricultura familiar, é preciso estar atento ao modo como a instituição escolar faz a mediação com o mundo do trabalho, com vistas a superação da racionalidade que hoje é presente nos programas de escolarização. No caso da EFA-Marabá é necessário repensar as concepções assumidas pelos profissionais e mesmo as diretrizes curriculares do programa, para que não haja contradição com o que está expresso nas diretrizes da Pedagogia da Alternância, que propõe a utilização do percurso pedagógico como instante propício de efetivar a formação mais ampla do jovem, colocando-o frente a desafios que são apresentados por sua experiência em família e comunidade, porém sem vinculá-la a este sentido restritivo de profissionalização. O programa apresenta uma idealização da função do técnico em agropecuária como o profissional com o prestígio necessário à solução dos problemas agrícolas. A imagem do trabalho é reduzida a assunção de uma função técnica para jovens que ainda estão no início do processo de formação, caracterizando-se como uma questão a ser amadurecida dentro do programa.

ARROYO (1999, p. 26) focaliza os papéis desempenhados pelos agentes da escolarização, nos rituais pedagógicos, nas normas disciplinares, enfim, no conjunto de relações de poder estabelecidas pelos profissionais através do currículo²⁵

das discussões sobre a concepção de trabalho subjacente ao programa, ressaltada anteriormente.

É claro que é importante que o programa ajude a pensar no trabalho como *labour*, enquanto reprodução desses indivíduos, que contribua para que o jovem compreenda as condições em que se desenvolve a sua existência e se posicione diante dela, principalmente se consideramos a dinâmica regional de intenso movimento pela conquista da terra, a necessidade de superação das condições muitas vezes hostis de vida no espaço de fronteira amazônica, que impõe a adoção de estratégias por parte das famílias, com repercussões em vários âmbitos da vida social. Fundamentalmente, isso representa mais que transmitir-lhe algumas noções de técnicas a serem desenvolvidas no lote. Isso é mais também que criar expectativas de que ele possa, um dia, vir a ser técnico agrícola. Então, é preciso redimensionar os domínios em que o programa está atuando, direcionando-o para ampliação da cultura geral desses jovens.

Como afirma DUARTE, a formação deve se encaminhar para realização de uma generalização cada vez maior, transgredindo os limites do trabalho como *labour* para trabalho enquanto *Work*, que repercute na reprodução da sociedade, ou seja, trabalho cujo produto (material ou não-material) da atividade dos sujeitos que tem efeitos que vão além do atendimento apenas das particularidades individuais. Entretanto, "para que o indivíduo possa realizar o trabalho enquanto *work*, ele precisa que o trabalho como *labour* inclua, na sua reprodução como indivíduo, a reprodução das características humanas produzidas historicamente." (2001, p. 46)

PARO também, como tantos outros autores, chama a atenção para esse papel possível de ser desempenhado pela escola:

Se pensamos no grave dever social de atualizar culturalmente as novas gerações, a escola deve ser importante, antes e acima de tudo, como consumo, como realização de um direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade, construção que

se deu, diga-se de passagem, às custas sempre dos trabalhadores de todas as gerações passadas e da presente. É claro que a razão de ser da escola não se esgota na satisfação do consumo cultural, posto que a simples presença desse consumo já implica outras importantes funções da escola, inclusive a econômica. O que não se pode é derivar sua importância, exclusiva ou principalmente, do econômico como muitas vezes se pretende fazer. (1998, p. 11)

Ademais, ainda que entre os jovens haja uma reprodução das perspectivas de formação e engajamento futuro como profissionais técnicos de agropecuária, muito em função das experiências vivenciadas na escola, entre eles também é bem presente - posição fortemente manifestada no capítulo anterior - a clareza de que a formação deles deve alcançar um outro nível, de tal forma que possa superar o das necessidades imediatas sob pena de limitá-los na sua relação prática com o mundo.

Outro aspecto a ser repensado refere-se à repercussão do programa junto às famílias. A concepção veiculada pelos documentos da Pedagogia da Alternância das EFAs, postula uma requalificação do papel desta no processo pedagógico. Aliás, admite-se desde o resgate histórico da origem francesa desta proposta de formação, que foi a inquietação de alguns pais de famílias agricultoras quanto aos rumos da escola, que deu origem a ela. Isso parece evidente no Documento Agrícola nº 1 da Secretaria Central de Iniciativa Rural francesa, de 1936, citado por TANTON (2000, p.98-99) numa conversa entre um pai, preocupado com a hostilidade de um filho com relação a escola que precisava freqüentar, e um padre. "Ele tem nojo da escola superior, dizia seu pai. Cada vez que ele deve ir à escola aparecem novas lamentações. Entretanto, parar de estudar aos 13 anos, é lamentável".

O pai referia-se a ausência de vínculo com os temas presentes na vida cotidiana dos jovens ou mesmo a desqualificação da condição de agricultor, isso ficava patente no sistema de significação da escola, no processo de formação dos jovens. O universo cultural dos agricultores estava ausente dos saberes legitimados pela escola. Os jovens que as

freqüentavam ao voltarem para o convívio com a família passavam a desqualificar os saberes locais.

Esta foi uma inquietação inicial que deu corpo aos programas que se baseiam na Pedagogia da Alternância, (...) ver nossos filhos nos olharem do alto quando eles retornam após três meses de pensionato na cidade. A terra, eles começam a achar que ela está muito abaixo, esses jovens agricultores transformados em urbanos 'sábios'...Sábios! Se pelo menos ficassem sábios. Mas lá também os programas não são feitos para a agricultura! Aliás, as turmas são grandes demais; o professor dá seu curso, compreenda quem puder. Ele não pode se ocupar de cada um em particular. As escolas de agricultura? Quantos verdadeiros agricultores o senhor já viu sair de uma escola de agricultura? Não, realmente, nada é feito oficialmente para garantir a formação intelectual dos jovens agricultores em uma época onde, mais do que nunca, os agricultores precisam ser verdadeiros sábios.

Na Pedagogia da Alternância, a possibilidade de constituição de um projeto de formação se desenvolve a partir do reconhecimento e valorização das expressões da vida do jovem como primeiro elemento de aprendizagem. A partir da exposição do conteúdo do documento agrícola nº1, TANTON (2000) enfatiza que a raiz dessa experiência foi a manifestação dos pais que pretendiam permanecer envolvidos na educação de seus filhos.

Este é, portanto, um eixo considerado fundamental no processo de implantação das EFAs, a pressuposição de que "a parceria com a família, é ao mesmo tempo fonte de formação e de desenvolvimento do meio" (TANTON, 2000, p.100). Isso é colocado em evidência na totalidade dos documentos sobre a Pedagogia da Alternância, ou seja, concebe-se a família exercendo forte influência na aprendizagem social e para o trabalho.

A percepção das possibilidades de participação da família no processo de formação não para por aí; é visualizada também, a animação da família para assumir sua função de gestora do processo. Não se trata de uma forma genérica de participação, ela deve ser materializada na criação de uma associação de pais com funções bem definidas. De acordo com o Programa de Educação Básica do Campo por Alternância das regiões Sul e Sudeste do Pará (2000, p.08) "(...)A **Associação** tem a responsabilidade jurídica, econômica e de gestão e pela implementação do 'projeto educativo', através do plano de formação da EFA".

Ao fazer a apresentação da Associação de Pais da Escola Família Agrícola de Marabá - APEFA, o documento acima citado vai mais além, amplia a dimensão da atuação desta, incluindo a função de criar e manter várias EFAs na região, além de colaborar com as organizações que desenvolvam atividades educacionais no campo e manter um vínculo estreito com os sindicatos de trabalhadores rurais da microrregião.

Por outro lado, as funções educativas que em geral são desenvolvidas no âmbito familiar, passam a ser estendidas também aos profissionais da EFA, ocorrendo uma ampliação do papel atribuído a escola. No estudo feito por PESSOTI sobre a Pedagogia da Alternância fica evidente que

O período em que o aluno permanece em sessão escolar, tem um significado eminentemente educativo. Nesse período, os professores, como na família, desempenham o papel de pais dos alunos, auxiliando-os e orientando-os em todas as suas necessidades, além daquelas concernentes da relação professor-aluno da sala de aula. (1995, p.85)

Quais seriam então, os resultados possíveis desse tipo de prática? Ao que parece, pode significar ao mesmo tempo uma reconstituição dos laços externos entre família e formação, quando esta passa a assumir a gestão do processo, bem como uma ressignificação desses laços em âmbito interno, ou seja, no espaço de produção e reprodução da família, apontando novas perspectivas de atuação desta no conjunto de atividades desenvolvidas no seu dia-a-dia, contribuindo para a remodelação interna das relações entre seus membros, interferindo nos padrões familiares de divisão do trabalho e na relação de gênero, colocando em evidência as formas de percepção do espaço doméstico. Além disso, é possível também que os jovens, ao levarem às suas famílias e comunidade novos conhecimentos oriundos de sua formação na EFA, contribuam também para a qualificação do processo de produção agrícola, questionando os padrões atuais.

Os alunos das EFAS, portanto, mais do que alunos, são atores sócio-profissionais em formação permanente, que adquiriram, através de sua experiência de vida pessoal (familiar, profissional, social e cultural) vários saberes e conhecimentos, que

precisam ser socializados, fazendo da escola um lugar de mútuo ensino e aprendizado.

A proposta pedagógica das EFAS apoia-se, portanto, numa educação centrada na formação integral do ser humano e na qualificação profissional dos jovens, valorizando os laços familiares, a herança cultural, o resgate da cidadania e na organização comunitária. Busca contribuir no desenvolvimento rural através da produção familiar economicamente viável, de baixo impacto ambiental e socialmente justa e solidária. (UNEFAB, s/d, p.1-2)

Mesmo com as indicações presentes nas diretrizes do programa quanto aos avanços decorrentes da (re)significação do papel da família no processo, as repercussões na prática estão por se fazer sentir. No que se refere a relação família-escola, é pouco expressivo o nível de envolvimento dos pais. Durante o processo de pesquisa tanto estes, quanto os monitores evidenciaram que a relação em geral limita-se a presença nos momentos de reunião, não se observa um engajamento na gestão do processo, conforme prescrito pelas diretrizes pedagógicas. Em que pese os esforços empreendidos para animar os pais a participarem da construção da associação, não se alcançou o nível de envolvimento necessário a manutenção desta entidade, por inúmeras razões que extrapolam os limites deste trabalho e exigiriam um estudo à parte. Hoje, a gestão político-administrativa do processo é efetivada pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI- regional Sul/Sudeste) e pela Federação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA).

Em parte as causas desse quadro podem ser atribuídas à ausência de condições adequadas ao desenvolvimento do programa. Entretanto, é necessário um maior investimento na formação dos profissionais de tal forma que seja superada a atual base em que essa relação está estabelecida.

É, nesse ponto, importante observar que, mesmo diante dos limites anteriormente referidos na relação escola-família, em função das dificuldades por que passa o programa, para os pais é um avanço a possibilidade de manter o filho em uma escola por um período alternado de tempo. Esse tipo de experiência os tem poupado de prolongados períodos de ausência dos filhos, a exemplo do que ocorre com os jovens que são enviados às escolas

sediadas em outros municípios ou estados. A experiência de permanência em internatos por tempo mais longo ou mesmo em casas de parentes ou amigos se mostra, aos olhos desses pais e de uma parcela significativa dos jovens, pouco atraente, entre outras coisas, em função dos investimentos financeiros necessários, dos quais a família nem sempre dispõe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou pôr em evidência o programa de formação denominado Escola Família Agrícola de Marabá, exatamente nos aspectos que se supõe torná-lo singular. Em primeiro lugar, ele tem sido indicado por sugerir eficácia no desenvolvimento da agricultura familiar em função da peculiaridade inerente à sua concepção e metodologia que estão pautadas na Pedagogia da Alternância, diretriz que tem suas origens pelas mãos de lideranças sindicais e eclesiásticas na França da década de 30, hoje disseminada sob variadas denominações por muitos países do mundo e que orienta a formação a partir das experiências desenvolvidas no processo sócio-produtivo dos jovens, propondo-se a requalificar o papel da família no percurso formativo. Em segundo lugar, justamente em função desses elementos conceituais e históricos, ele tem sido indicado também pela crença na sua capacidade de superar na prática as especificidades das escolas vinculadas ao sistema de educação pública.

Ao tomar as dimensões da formação manifestadas pelo Programa, foi possível chegar a algumas conclusões que apresento a seguir. Apesar da eficácia do programa no que se refere ao desenvolvimento da agricultura familiar, considero que somente será possível angariar resultados nesse sentido se aprofundada a concepção de educação que o norteia. Na sua concepção atual ela pouco apresenta de ruptura com aquela praticada pelo sistema educacional vigente. Ela não pode se restringir à mediação das relações dos sujeitos com o mundo do trabalho - no sentido restrito - enquanto reprodução da existência individual. É preciso, por exemplo, que através dela os jovens ampliem sua percepção sobre a importância da atuação nos diversos espaços em que se materializa a vida social, sobretudo a familiar.

Essas talvez sejam as contribuições mais relevantes para o fortalecimento da agricultura familiar.

É verdade que a EFA tem se constituído em um espaço de socialidade, de ampliação da visão de mundo dos jovens, contribuindo para que possam ver os problemas locais e a importância de sua participação nos diversos espaços em que a vida social se materializa. Entretanto, o programa apresenta uma posição que atua por vezes com uma concepção que se baseia na construção de significações direcionadas a um sentido restritivo, o da formação da profissionalidade em plena na escola fundamental, por outras, não se pode negar que tem ajudado a situar o jovem na sua identidade de grupo, centrada na confluência dos vários pertencimentos, onde este passa e tem ao mesmo tempo expressão individual e coletiva. É preciso então sedimentar as bases da atuação do programa.

Por outro lado, outras repercussões da formação só poderão ser sentidas na prática mediante investimentos na institucionalização de processos que viabilizem a presença das famílias e das novas gerações na terra. As condições penosas em que se encontram muitas delas que dispõem apenas do mínimo recurso necessário a sua sobrevivência tem os colocado numa situação que é também limitante para esse papel de formação ampla que a escola deve assumir e que interfere na forma como estes estão se relacionando com a escola e na

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVAY et al. **Sucessão Profissional e Transferência Hereditária na Agricultura Familiar**. IN.: CONGRESSO MUNDIAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10, /CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 38, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: IRSA, 2000. CD-Rom.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: LTD, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica**. IN: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BAGGIO, Rodrigo. **A democratização da Informática**. *Valor Econômico*, 23/10/2001. Disponível em: < <http://www.cdi-pe.org.br> > acesso em: 20 jan. 2003.

BITTENCOURT et al. **Principais Fatores que Afetam o Desenvolvimento dos Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil**. Projeto UTF/ INCRA/BRA/FAO, 1998. Não Publicado

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de Saber: Cultura camponesa e escola rural**. São Paulo. FTD, 1990.

CHARTIER, Daniel. **A L'aube des Formations Par Alternance: Histoire d'une pedagogie associative dans le monde agricole et rural**. Paris/FR: Editions universitaires/UNMFREO, 1986.

COPSERVIÇO. **DIAGNÓSTICO GRANDE VITÓRIA**. Não publicado, 2001.

DE REYNAL et al, Vicent. **Agriculturas Familiares e Desenvolvimento em Frente Pioneira Amazônica**. LASAT - CAT/GRET/UAG, 1995.

D'INCAO, Maria da Conceição. **A experiência dos Assentamentos : contribuições ao debate político da reforma agrária**. *Lua Nova*, nº 23, mar. 1991.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3ª ed. rev. e ampl. - Campinas SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55)

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**; Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTERCI, N. et al. **Assentamentos Rurais: um convite ao debate**. *Reforma Agrária*, v.22, nº 3, set/dez. 1992.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GIMONET, Jean-Claude. **Nascimento e Desenvolvimento de Um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**. IN: *Pedagogia da Alternância: Alternância e desenvolvimento. Anais do 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA*, UNEFAB/SIMFR/VITAE, Salvador, BA: Ed. Dupligráfica, 1999.

GIMONET, Jean-Claude. **Perfil, Estatuto e Funções dos Monitores**. IN: *Pedagogia da Alternância: Alternância e desenvolvimento. Anais do 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA*, UNEFAB/SIMFR/VITAE, Salvador, BA: Ed. Dupligráfica, 1999.

GOMES, Jerusa Vieira. **Família Cotidiano e Luta Pela Sobrevivência**. IN: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: EDUSP/Cortez, 2002.

HÉBETE, Jean. NAVEGANTES, Raul (Orgs.). **CAT - Ano Décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA, CAT, 2000.

IV ENCONTRO REGIONAL DOS JOVENS RURAIS. ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - MARABÁ. 11 A 13 DE JULHO DE 2002. Não publicado.

KONDER, Leandro. **Janelas Abertas**. *Revista Teoria e Debate*. Nº 16. Outubro/novembro /dezembro, de 1999. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br>>capturado em: 10.01.03

LEROY, Jean-Peirre. **Da Fronteira sem Lei nem Direitos a uma Democracia em Construção: o campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT**. IN: HÉBETE, Jean. NAVEGANTES, Raul da Silva (Orgs.). *CAT - Ano Décimo: Etnografia de uma utopia*. Belém: UFPA, CAT, 2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARKERT, Werner. **Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador**. IN: *Rev. Trabalho e crítica*: Belo Horizonte, MG: Editora Unisinos, 2000.

- MARTINS, José de Souza. **Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: HUCITEC, 1997.
- MEDEIROS, Leonilde et al. **Assentamentos Rurais: Uma Visão Multidisciplinar**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Paulista, 1994.
- MONTEIRO et al, **Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da educação**, São Paulo: Imprensa Oficial do Governo do Estado/FAT/CEETEPS, 2000.
- MOREIRA, Flávio. **Formação e Práxis de Professores em Escolas Comunitárias Rurais**. Por uma Pedagogia da Alternância. Vitória, ES: Não Publicado, 2000.
- NOGUEIRA, Joaquim. D. MUNIZ, José N. **A Casa Familiar Rural e os Princípios da Participação e da Pedagogia da Alternância**. IN: CONGRESSO MUNDIAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10, /CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 38, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: IRSA, 2000. CD-Rom.
- NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural**. 1977, 204 p. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar de. SILVA, Waldinéia Rendeiro da. SANTOS, William Assis dos. **Estudo Sobre o Processo de Migração de Agricultores Familiares na Área Rural de Marabá**. LASAT/UFPA: Não Publicado, 2001.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Ed. Loyla, 1987
- PARO, Vitor. **Parem de Preparar para o Trabalho: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica**. Trabalho apresentado no seminário "Trabalho, Formação e Currículo", realizado na PUC-SP, em 1998. (SEMINÁRIO "TRABALHO, FORMAÇÃO E CURRÍCULO, 1998)
- PESSOTTI, Alda Luzia. **Ensino médio rural: as contradições da formação em alternância**. Vitória: UFES - Secretaria de Produção e Difusão Cultural (SPDC), 1995.
- PROJETO BRIO - **Igualdade de Oportunidades**. Geledés. Instituto da Mulher Negra. S/d. Disponível em: <<http://www.geledes.com.br/programas7.htm>>
- QUEIROZ, João Batista Pereira de. **O processo de implantação da escola família agrícola (EFA) de Goiás**. 1997. 277 p. Dissertação (Mestrado em Educação) _ Universidade Federal de Goiás.
- Relatórios Anuais da Escola Família Agrícola de Marabá**, s/d, Não publicado.

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. **Geração XXI: um projeto de ação afirmativa com jovens negros na Cidade de São Paulo**. s/d. Disponível em:

<http://www.macfound.org.br/revista2/18_geledes.pdf. > Acesso em 20 jan 2003

SOMMERMAN, Américo. **Pedagogia da Alternância e Transdisciplinaridade**. IN: 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, UNEFAB/SIMFR/VITAE, Salvador, BA: Ed. Dupligráfica, 1999.

TAVARES, Rose Martins. **A Escola Família Agrícola (EFA) do Município de Marabá-PA: Análise de um Projeto educativo para o meio rural**. Não publicado. 2000.

UNEFAB. **Educação e Formação em Agroecologia**. S/d. Disponível em:

<<http://www.encontroagroecologia.org.br> > capturado em: 03.10.02

VISBISKI et al. **Casa Familiar Rural: Uma escola diferente**. In.: CONGRESSO MUNDIAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10, /CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 38, 2000, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: IRSA, 2000. CD-Rom.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não vão ao Paraíso: Juventude e Política Social**. São Paulo: Ed. Escuta; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1994.

ZAMBERLAN, Sérgio. **Pedagogia da alternância - Escola da Família Agrícola**. Piúma: Centro de Formação do MEPES, 1995 (coleção Francisco Giust).