



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO/MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL

JOSIANE PEREIRA CARDOSO

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS FAMÍLIAS NO
ESTADO DO AMAPÁ: aportes para o desenvolvimento local**

MACAPÁ
2017

JOSIANE PEREIRA CARDOSO

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS FAMÍLIAS NO ESTADO DO
AMAPÁ: APORTES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Curso Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR), ofertado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológica do Amapá (IEPA), como requisito avaliativo para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Roni Mayer Lomba

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Planejamento Socioeconômico

MACAPÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá

630.7081

C266p Cardoso, Josiane Pereira.

Pedagogia da alternância e as escolas famílias no estado do Amapá: aportes para o desenvolvimento local / Josiane Pereira Cardoso; orientador, Roni Mayer Lomba. – Macapá, 2017.

269 f.

Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.

1. Educação do campo. 2. Desenvolvimento sustentável. 3. Capital social. I. Lomba, Roni Mayer, orientador. II. Fundação Universidade Federal do Amapá. III. Título.

JOSIANE PEREIRA CARDOSO

**PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS ESCOLAS FAMÍLIAS NO ESTADO DO
AMAPÁ: APORTES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – Curso Mestrado em Desenvolvimento Regional (PPGMDR), ofertado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em parceria com a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e o Instituto de Pesquisas Científicas e Tecnológica do Amapá (IEPA), como requisito avaliativo para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Dr. Roni Mayer Lomba

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento e Planejamento Socioeconômico

Data da aprovação:

Macapá, 13 de outubro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Roni Mayer Lomba
Orientador/UNIFAP

Prof. Dr. Antônio Sergio Filocreão
Membro Titular Interno/UNIFAP

Prof. Dr. Flávio Silva Costa
Membro Titular Externo/UNIFAP

À minha família (meu marido Rui Rodrigues Albuquerque, minha filha amada Maria Rita Cardoso e minha enteada querida Mariana Albuquerque), por estarem sempre ao meu lado nos momentos mais difíceis dando-me forças para continuar e por compreenderem meus momentos de ausências em suas vidas.

A eles, dedico!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus pela vida e força para escrever mais uma página, com vitórias, em meu livro da vida.

É importante ressaltar que, o resultado desta pesquisa se deu devido a solidariedade de um grupo formado por pessoas, das comunidades onde realizei a pesquisa e instituições que contribuíram para a mesma, a quem sou muito grata e devo-lhes todo o meu reconhecimento por suas disponibilidades, companheirismo e solidariedade:

À Universidade Federal do Amapá, pela oportunidade ofertada, juntamente ao programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional e seus colaboradores.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Roni Mayer Lomba, por suas contribuições, disponibilidade e paciência para orientar-me no decorrer desta caminhada. Por acreditar no meu projeto e pela confiança no meu trabalho.

Aos meus queridos e amados colegas da turma PPGMDR 2015, por todos os momentos de aprendizados, estímulos e confraternizações, pois sem eles teria sido tudo mais difícil.

Aos Professores do programa, os quais suas disciplinas foram de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho.

A RAEFAP, por toda a disponibilidade de documentos e por permitir-me participar de alguns encontros com os gestores e membros das associações.

As Escolas Família, que foram tão acolhedoras e permitiram-me fazer esta pesquisa.

Aos Alunos regulares e ex-alunos das escolas pela disponibilidade.

Aos pais dos alunos e as comunidades que me acolheram.

Ao Conselho de Educação, em especial a Prof^a Hildete Margarida e a SEED pela disponibilidade em atender-me para esclarecimentos.

Aos meus amigos que diretamente ou indiretamente contribuíram de alguma forma para a conclusão de mais um ciclo em minha trajetória acadêmica.

A todos, muito obrigado!

“Sem a curiosidade de que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

Paulo Freire

RESUMO

A realização deste estudo teve como objetivo verificar as contribuições das seis (6) Escolas Famílias (EFAs – Escola Família Agrícola do Pacuí, Escola Família Agrícola da Perimetral Norte, Escola Família Agroextrativista do Carvão, Escola Família Agroextrativista do Maracá, Escola Família Agroextrativista do Cedro e Escola Família Agroecológica do Macacoari) existentes no estado do Amapá, juntamente com sua metodologia, a pedagogia da alternância, na formação integral de seus alunos e na ascensão do desenvolvimento local, este último, através da promoção e fortalecimento do capital social. Também houve o interesse de conhecer a trajetória do objeto de estudo, já que estão implantadas há quase três décadas (1989 a 2017) no estado do Amapá. Para um estudo com objetos de realidades tão diversificados, foi utilizado o método de estudo de caso Múltiplos, pois para a compreensão do objeto, houve a necessidade de discussões sobre várias áreas do conhecimento a partir de uma literatura diversificada para uma compreensão dialética do objeto observado. No que concerne as técnicas foram utilizadas entrevistas, história-oral, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e observação. Após a coleta de dados foi realizada uma estatística descritiva com uma abordagem quali-quantitativa. Com a conclusão do trabalho, notou-se que as EFAs contribuem, de maneira incipiente, para a formação integral de seus alunos e promoção do Capital Social através dos laços de solidariedade, confiança e cooperação, características existentes nas instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância. Contudo, devido os inúmeros problemas apontados durante o desenvolvimento deste, os resultados alcançados pelas EFAs, por proporcionar uma educação básica na formação de seus alunos regulares, não são suficientes para a formação de redes entre Instituições parceiras e, com isso, garantir o Desenvolvimento Local.

Palavras-chave: Educação do Campo. Desenvolvimento Sustentável. Capital Social.

ABSTRACT

The realization of this study had as objective to verify the contributions of the six (6) Family Schools (EFAs - Pacuí Agricultural Family School, Agricultural Family School of the North Perimeter, Carvão Agroextrativist Family school, Family School Agroextrativist of Maracá, Cedro Agroextrativist Family School and Family School Agroecological of Macacoari) in the Amapá state, together with its methodology, the pedagogy of alternation, in the integral formation of its students and in the rise of local development, this last one, through the promotion and strengthening of the social capital. There was also an interesting to know the trajectory of the object of study, since they have been implemented almost three decades (1989 to 2017) in the Amapá state. For a study with objects of such diversified realities, was used the Multiples case study method, because in order to understand the object, there was a need for discussions about many knowledge areas starting from a diversified literature for a dialectical understanding of the observed object. The techniques used were interviews, oral-history, documentary research, bibliographic research and observation. After the data collection, a descriptive statistic was performed with a qualitative-quantitative approach. With the work conclusion, it was noted that the EFAs contribute in an incipient way to integral formation of their students and promotion of Social Capital through the bonds of solidarity, trust and cooperation, characteristics existing in the institutions that use the Alternance Pedagogy. However, due to the numerous problems identified during the development of this, the results reached by the EFAs, by providing a basic education in the formation of their regular students are not enough for the formation of networks between partner institutions and, thus, ensure local development.

Keywords: Field Education. Sustainable Development. Social Capital.

RÉSUMÉ

La réalisation de cette étude a eu pour but de vérifier les contributions des six (6) Écoles Familles (EFAs- École Famille Agricole du Pacui, École Famille Agricole de la Perimetral Norte, École Famille Agroextrativiste du Carvão, École Famille Agroextrativiste du Maraca, École Famille Agroextrativiste du Cedro, École Famille Agroécologique du Macacoari) existantes dans l'état de l'Amapa, y compris sa méthodologie, la pédagogie de l'alternance dans la formation intégrale de leurs élèves et à l'ascension du Développement Local, ce dernier, à travers la promotion et le renforcement du capital social. Il y a eu aussi l'intérêt de connaître la trajectoire de l'objet d'étude, depuis qu'elles sont déjà implantées il y a près de trois décennies (1989 à 2017) dans l'état de l'Amapa. Pour une étude avec des objets de réalités différentes si diversifiées, il a été utilisée la méthode d'étude de cas Multiples, car pour la compréhension de l'objet il y a eu le besoin de discussions sur plusieurs domaines de la connaissance à partir d'une littérature diversifiée pour une compréhension dialectique de l'objet observé. En ce qui concerne les techniques ont été utilisées des interviews, histoire-orale, recherche documentaire, recherche bibliographique et observation. Après la collecte de données a été réalisée une statistique descriptive avec une approche quali-quantitative. Avec l'achèvement du travail, nous avons remarqué que les EFAs contribuent, de façon incipiente pour la formaion intégrale de leurs étudiants et la promotion du capital social à travers les liens de solidarités, de confiance et de coopération, les caractéristiques existantes dans les institutions qui utilisent la Pédagogie de l'Alternance. Cependant, en raison des nombreux problèmes signalés lors de son développement, les résultats obtenus par les EFAs, pour assurer une formation de base à la formation de leurs étudiants réguliers, il ne suffit pas de constituer des réseaux entres les institutions partenaires et avec cela de garantir le Développement Local.

Mots-clés: Education du champs. Développement durable. Capital Social.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 – Localização das EFAs no Estado do Amapá	26
Mapa 2 – Localização de Sérignac-Péboudou, no Sudoeste Francês.	68
Mapa 3 – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no mundo.....	72
Mapa 4 – Estado do Amapá – Localização e suas respectivas fronteiras	105
Mapa 5 – Localização da FLOTA e sua abrangência nos municípios do estado.....	110
Mapa 6 – Localização das EFAs nos respectivos municípios que foram implantadas	114
Mapa 7 – RESEX-CA - Comunidade do Maracá	152
Mapa 8 – Localização do Distrito do Carvão, Mazagão – Amapá, Brasil	155
Mapa 9 – Vias de acesso terrestre e fluvial ao Distrito do Carvão/AP	156
Mapa 10 - Localização da EFAC e parte das comunidades atendidas em 2017.	161
Mapa 11 – Localização da Vila do Maracá e abrangência 2017	167
Mapa 12 – Município de Tartarugalzinho	169
Mapa 13 - Localização e rede viária terrestre dos PAE Cedro, Bom Jesus dos Fernandes e Governador Janay	171
Mapa 14 - Comunidades atendidas pela EFACE (2017)	174
Mapa 15 – Localidades atendidas pela EFAP (2017)	183
Mapa 16 - –Localização das comunidades atendidas pela EFAPEN (2017)	189
Mapa 17 – Localização e Abrangência da EFAM (2017).....	192
Esquema 1 – Desenvolvimento Sustentável - conceitos, significados e interpretações	101
Esquema 2 - Metodologia para proposição dos indicadores	102
Esquema 3 – Gestão Democrática	131
Esquema 4 – Estrutura Administrativa da RAEFAP	134
Esquema 5 – O enfoque Integrado do Desenvolvimento na Nova Ruralidade na América Latina	150
Quadro 1 – Fundamentos e princípios da educação do campo (GTP)	54
Quadro 2 – Programas, projetos e ações do governo federal para o campo	56-58
Quadro 3 – UNEFAB e as Associações Regionais	75
Quadro 4 – Caracterização e Instrumentos Pedagógicos da PA	81

Quadro 5 - Das Principais ações para a organização espacial do Amapá (1943-1974)	106-107
Quadro 6 – Localização das Efas, Modalidade de Ensino e nº de alunos	116
Quadro 7 - Mapeamento do Financiamento Público dos CEFFAs do Brasil	121-122
Quadro 8 – Instituições parceiras das EFAs	127-129
Quadro 9 - Demonstrativo de conquistas da RAEFAP	133
Quadro 10 – Estrutura atual da EFAC	159
Quadro 11 - Estrutura atual da EFAEXMA	168
Quadro 12 – Estrutura física e de pessoal da EFACE	173
Quadro 13 - Estrutura atual da EFAP	180
Quadro 14 – Estrutura física e pessoal da EFAPEN	187
Quadro 15 - Infraestrutura física e de pessoas da EFAM	191
Fotografia 1- Escola Família do Carvão (laboratório de hortaliças)	158
Fotografia 2- Escola Família do Carvão (pocilga)	158
Fotografia 3- Escola Família do (laboratório de produção de ração)	159
Fotografia 4- Escola Família do Carvão (bananal)	159
Fotografia 5 - Escola família do Carvão (laboratório)	160
Fotografia 6 - Escola família do Carvão (laboratório)	160
Fotografia 7 - Escola família do Carvão (garagem e depósito)	160
Fotografia 8 - Escola família do Carvão (dependências da escola)	160
Fotografia 9 - Antigo prédio da Cooperativa onde iniciaram as atividades da EFAEXMA	164
Fotografia 10 - Escola Família do Maracá (frente da escola)	165
Fotografia 11 - Escola Família do Maracá (Aves de postura)	165
Fotografia 12 - Escola Família do Maracá (muda de plantas)	165
Fotografia 13 - Escola Família do Maracá (horta)	165
Fotografia 14 - Escola Família do Maracá (banheiro externo)	166
Fotografia 15 - Escola Família do Maracá (carteira danificadas)	166
Fotografia 16 - Escola Família do Maracá (biblioteca)	166
Fotografia 17 - Escola Família do Maracá (depósito)	166
Fotografia 18 - Escola família do Cedro (suinocultura)	172
Fotografia 19 - Escola família do Cedro (compostagem)	172

Fotografia 20 - Escola família do Cedro (dormitório masculino).....	172
Fotografia 21 - Escola família do Cedro (plantas medicinais).....	172
Fotografia 22 - Escola Família do Cedro (pocilga).....	173
Fotografia 23 - Família do Cedro (salas de aula).....	173
Fotografia 24 - Escola Família do Cedro (bananal).....	173
Fotografia 25 - Escola Família do Cedro (horta suspensa).....	173
Fotografia 26 - Escola Família do Pacuí (área externa da escola).....	181
Fotografia 27 - Escola Família do Pacuí (salas de pocilga).....	181
Fotografia 28 - Escola Família do Pacuí (ave de postura).....	181
Fotografia 29 - Escola Família do Pacuí (muda de plantas).....	181
Fotografia 30 - Escola Família do Pacuí (muda de plantas).....	182
Fotografia 31- Escola Família do Pacuí (compostagem).....	182
Fotografia 32 - Escola Família do Pacuí (área de plantação de cupuaçú).....	182
Fotografia 33 - Escola Família do Pacuí (laboratório de informática).....	182
Fotografia 34 - Escola Família da Perimetral Norte (quadra poliesportiva).....	186
Fotografia 35 - Família da Perimetral Norte (35 -tanque para piscicultura).....	186
Fotografia 36 - Escola Família da Perimetral Norte (36 - garagem).....	186
Fotografia 37 - Escola Família da Perimetral Norte (movelaria).....	186
Fotografia 38 - Escola Família da Perimetral Norte (Patolândia).....	187
Fotografia 39 - Escola Família da Perimetral Norte (canteiro para horta).....	187
Fotografia 40 - Escola Família da Perimetral Norte (viveiro de mudas).....	188
Fotografia 41 - Escola Família da Perimetral Norte (casa do mel)	188
Fotografia 42 - Escola Família do Macacoari (frente da escola).....	190
Fotografia 43 - Escola Família do Macacoari (sala de aula).....	190
Fotografia 44 - Escola Família do Macacoari (área da escola).....	193
Fotografia 45 - Escola Família do Macacoari (canteiro suspenso).....	193
Fotografia 46 - Escola Família do Macacoari (bananal).....	193
Fotografia 47 - Escola Família do Macacoari (trapiche).....	193
Gráfico 1- Marco Legal Estadual para o financiamento público do CEFFA	122
Gráfico 2 – Professores atuantes nas EFAs	198
Gráfico 3 - Ex-alunos das EFAs	199
Gráfico 4 – Alunos das EFAs concluintes 2017	199

Gráfico 5 – Alunos regulares 2016/2017	200
Gráfico 6 – Diretores Atuantes 2017.....	201
Gráfico 7 - Técnicos e membros de associação das EFAs.....	201
Gráfico 8 - Alunos regulares 2016/2017.....	202
Gráfico 9 – Coordenadores 2016/2017.....	203
Gráfico 10 – Coordenadores 2016/2017.....	203
Gráfico 11 – Coordenadores 2016/2017.....	204
Gráfico 12 – Coordenadores 2016/2017.....	204
Gráfico 13 – Famílias Ex-alunos e alunos regulares.....	205
Gráfico 14 – Ex-alunos das EFAs.....	205
Gráfico 15 – Alunos das EFAs concluintes 2017.....	205
Gráfico 16 – Famílias Ex-alunos e alunos regulares.....	207
Gráfico 17 – Ex-alunos das EFAs.....	207
Gráfico 18 – Alunos das EFAs concluintes 2017.....	208
Gráfico 19 – Ex-alunos das EFAs.....	209
Gráfico 20 – Alunos das EFAs concluintes 2017.....	209
Gráfico 21 – Famílias Ex-alunos e alunos regulares.....	210
Gráfico 22 – Professores atuantes.....	210
Gráfico 23 - Técnicos e membros de associação das EFAs.....	210
Gráfico 23 – Diretores Atuantes 2017.....	211
Gráfico 25 – Diretores Atuantes 2017.....	211
Gráfico 26 – Ex-alunos das EFAs.....	212
Gráfico 27 – Alunos das EFAs concluintes 2017.....	212
Imagem 1 – Pilares da Pedagogia da Alternância	78
Imagem 2 – Funcionamento do Sistema de Alternância	79
Imagem 3 – Estrutura de Gestão de uma EFA	130
Imagem 4 – Funcionamento da Pedagogia da Alternância	136
Imagem 5 – Capital Social e Inovação no Desenvolvimento Local	146
Imagem 6 – Município de Pedra Branca do Amapari (AP).....	184
Imagem 7 – Abrangência da EFAM em 2017	191

Imagem 8 – Sequencia cronológica das EFAs no estado do Amapá	194
Imagem 9 – Tempo escola/meio.....	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de entrevistados por categoria	29
Tabela 2 - Indicadores de desempenho escolar nas EFAs do estado do Amapá, região.....	197

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAES - *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo*

AFEFARP – Associação das Famílias da Escola Família Agrícolas da Região do Pacuí

AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares Rurais

AIMR – Associação internacional das Casa Rurais

AL – Associação Local

ASSESOAR - Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

ATEXMA – Associação de Trabalhadores Agroextrativista do Vale do Rio Maracá

ATEXMAR – Associação dos Trabalhadores do Assentamento Agroextrativista do Maracá

CBA – Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais

BM – Banco Mundial

CdFR – Casa das Famílias Rurais

CC – Colocação Comum

CCP – Centro de Cultura Popular

CEB - Câmara de Educação Básica

CF – Constituição Federal

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CGEC - Comitê Gestor de Educação Continuada

CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores

CNP – Centro Nacional Pedagógico

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CPC – Centro Popular de Cultura

CPT - Comissão Pastoral da Terra

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DNL – Desenvolvimento No Local

DPL – Desenvolvimento Para o Local

DOEBEC - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo

ECOR – Escolas Comunitárias Rurais

EFA - Escola Família Agrícola
EFAB – Escola Família Agroextrativista do Baílique
EFAC – Escola Família Agroextrativista do carvão
EFACCE – Escola Família Agroextrativista da Comunidade do Cedro
EFAEXMA - Escola Família Agroextrativista do Maracá
EFAM – Escola Família Agroecológica do Macacoari
EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores
EFAPEN – Escola Família Agrícola da Perimetral Norte
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA - Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
EPA – Escolas Populares de Assentamento
ETA – Escolas Técnicas Agrícolas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FO – Folha de Observação
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FRAP – Fundo de Desenvolvimento Rural do Amapá
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEA – Governo do Estado do Amapá
GPT - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOMI – Indústria e Comércio de Minérios S.A
IEB – Instituto Internacional de Educação no Brasil
IEF – Instituto Estadual de Florestas no Amapá
IEPA – Instituto de Pesquisas do Estado do Amapá
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDA - ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB - Movimento de Educação de Base
MEB – Movimento Eclesial de Base
MEC – Ministério da Educação
MFR – Maisons Familiales Rurales

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONGs - Organização Não-Governamental
ONU - Organização das Nações Unidas
PA – Pedagogia da Alternância
PA – Projeto de Assentamento
PE – Plano de Estudo
PEE – Plano Estadual de Educação
PIB- Produto Interno Bruto
PPJ – Projeto Profissional Jovem
PNE - Plano Nacional de Educação
PNERA – Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
PNRA - Plano Nacional da Reforma Agrária
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento ()
PROJOVEM- Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT – Partido dos Trabalhadores
PU – Plano de Uso
RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá
RESAB - Rede de Educação do Semi-Arido Brasileiro
RURAP - Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá
SCIR – Secretaria Central de Iniciativas rurais
SDR – Secretaria de Estado e Desenvolvimento Rural
SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD - Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SEED – Secretaria de Educação à Distância
SEED – Secretaria de Educação do Estado do Amapá
SEMA – Secretaria Estadual de Meio Ambiente
SEINF – Secretaria Estadual de Infraestrutura
SFR – Scuola Della Famiglia Rurale
SIMFR – Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
SINE – Sistema Nacional de Empregos
SINTRA – Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá

SNUC – Sistema Nacional das Unidades de Conservação da Natureza
SPSS – Software de Análises Estatísticas para Ciências Sociais
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE - Superintendência do desenvolvimento do Nordeste
TAC – Termo de Ajustamento de Conduta
TC – Tempo Comunidade
TE – Tempo Escola
TU – Tempo Universidade
UEAP – Universidade Estadual do Amapá
UC – Unidade de Conservação
UNB - A Universidade de Brasília (UnB)
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB - União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF -Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNMFR - Union Nationale des Maisons Familiales Rural

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UMA POSSIBILIDADE E UM DIREITO	34
2.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RURAL: ESTADO E SUJEITOS	38
2.1.1 Políticas educacionais pensadas para o campo: avanços e retrocessos	48
2.1.2 Os movimentos sociais e suas contribuições para educação do/no campo	59
2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS EFAS: UM POUCO DA HISTÓRIA E FILOSOFIA DE UMA PROPOSTA INOVADORA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO	66
2.2.1 Os quatro pilares da Alternância	78
2.2.2 A Pedagogia da Alternância e seus instrumentos	80
2.3 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO: UMA CARACTERÍSTICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	84
2.4 INTEGRAÇÃO: PRÁTICAS DAS EFAS PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL, SUSTENTÁVEL E A FORMAÇÃO DO CAPITAL SOCIAL	92
2.4.1 Desenvolvimento Local e Capital social: relação de confiança	94
2.4.2 Desenvolvimento com sustentabilidade: (im) possível realidade?	100
3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO AMAPÁ E CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	104
3.1 A IMPLANTAÇÃO DAS EFAS NO ESTADO DO AMAPÁ	111
3.1.1 O estado e as EFAs: uma relação estremecida	114
3.2 ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DAS EFAS	229
3.2.1 A REAFAP e sua efetividade frente às EFAs	132
3.3 O PAPEL DAS EFAS NO ESTADO	135
3.4 FORMAÇÃO INTEGRAL (PROFISSIONAL E HUMANA) PARA O DESENVOLVIMENTO	138
3.4.1 Desenvolvimento local com sustentabilidade	140
3.4.2 Educação: um indicador de desenvolvimento	142
3.4.3 A integração local e regional; formação do capital social	145
3.4.4 As EFAs e o desenvolvimento local	148
3.5 AGROEXTRATIVISMO E UNIDADE DE CONSERVAÇÃO: CARACTERÍSTICA MARCANTE EM TRÊS EFAs NO ESTADO	151
3.5.1 A EFAC e o Distrito do Carvão: caracterização	154

3.5.2 A Comunidade do Maracá e a EFAEXMA: descrição local	162
3.5.3 O município de Tartarugalzinho e a EFACE: caracterização	168
3.6 AGRICULTURA E AGROECOLOGIA: CARACTERÍSTICAS MARCANTES EM TRÊS EFAs LOCAIS	175
3.6.1 Distrito do Pacuí E Escola Família: caracterização	178
3.6.2 A Comunidade do Cachorrinho e a EFAPEN: descrição local	184
3.6.3 Escola Família Comunidade do Macacoari: a caçulinha das EFAs	190
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: OBSERVAÇÕES, ANÁLISE E OLHARES DOS ENTREVISTADOS	195
4.1 A CONCEPÇÃO DA P.A. E SUAS POSSIBILIDADES	197
4.1.1 Contribuições das EFA na agricultura familiar	206
4.1.2 Família e escola: uma relação de solidariedade	209
4.2 AS EFA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO INTEGRAL	211
4.2.1 O desenvolvimento local com base Na formação do capital social	212
5 CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES	214
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DA ESCOLA	229
APÊNDICE B - ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - PRESIDENTE RAEFAP	234
APÊNDICE C - ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - ASSESSORA PEDAGÓGICA	235
APÊNDICE D-ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA–DIRETORES	237
APÊNDICE E - ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – COORDENADORES PEDAGÓGICOS	239
APÊNDICE F – ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA DOS PROFESSORES	242
APÊNDICE G- ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - TÉCNICOS E ASSOCIADOS DAS EFAs	244
APÊNDICE H - ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – FAMÍLIA	246
APÊNDICE I - ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - EX- ALUNOS	249
APÊNDICE J - ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - ALUNO REGULAR	356
APÊNDICE L - ROTEITO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - ALUNOS CONCLUINTEs	263

1 INTRODUÇÃO

O referido trabalho consistiu na elaboração de um estudo sobre a Pedagogia da Alternância (PA) e atuação das Escolas Famílias Agrícola (EFAs) na promoção do desenvolvimento local nas localidades onde estão inseridas. Com uma análise sobre a efetividade das Escolas Famílias Agrícola no Estado do Amapá e suas reais contribuições para o desenvolvimento, formação e possibilidade de escolha para permanência dos seus egressos em sua localidade de origem a partir de sua metodologia, a PA. Para tanto, foi necessário a integração e interação juntamente aos gestores, coordenadores, professores, pais e alunos das localidades onde as escolas estudadas estão localizadas. Houve, também, um aprofundamento sobre a origem, o processo de implantação das EFAs, a criação e execução de políticas para a educação no meio rural no Brasil e no Estado.

A Pedagogia da Alternância é uma proposta metodológica que surgiu em meados da década de 1930 na França e proporcionou o surgimento das EFAs. Tal proposta surgiu a partir da necessidade dos filhos dos agricultores terem um estudo voltado para a realidade deles. Com os resultados alcançados, a P.A. espalhou-se pela Europa e, com o tempo, pelos demais continentes. Como uma proposta inovadora, chegou ao Brasil na década de 1970 e a primeira experiência aconteceu no estado do Espírito Santo. Com o passar do tempo se disseminou para os demais estados e, no final dos anos de 1980, chegou ao Estado do Amapá.

No Estado do Amapá, as EFA's surgiram por meio do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA) e através do movimento social rural. Elas têm como princípio a Pedagogia da Alternância e desenvolvem-se através de resultados das vivências entre a escola, família e comunidade, harmonizando a relação entre teoria, prática e a integração entre homem e natureza. Neste prisma, as Escolas Famílias Agrícolas são espaços educativos que fazem uso desta proposta pedagógica, tanto para atender as dificuldades de deslocamento para escolarização do jovem de áreas rurais quanto para atender a demanda da educação no campo com uma metodologia adequada à realidade local.

É importante ressaltar que, a metodologia utilizada pelas EFA's, a Pedagogia da alternância, com seus instrumentos específicos, visa não somente a escolarização, e sim a formação integral do aluno, valorizando seu conhecimento prévio. A utilização de seus instrumentos e estímulo ao fortalecimento para as ações associativas favorecem o surgimento do capital social, por meio de práticas de cooperação e solidariedade, o que diferem as EFA's das escolas convencionais no campo.

O diferencial na metodologia adotada pelas EFA's está em uma organização que reúne

eixos eficazes para sua efetividade, como: a participação ativa das famílias explícita em uma gestão democrática, a integração proposta na filosofia da pedagogia da alternância, um calendário flexível podendo ser adaptado de acordo com a necessidade de cada região e, com isso, certamente atenda as exigências de uma educação diferenciada para o homem do campo. Fica evidente nessa proposta o aliamento entre conhecimento formal e o conhecimento informal das famílias atendidas pelas EFAs, o que acaba contribuindo para o fortalecimento na agricultura, pecuária, extrativismo e piscicultura, atividades praticadas nas EFAs e, em algumas, propriedades familiares. Nesse viés, observa-se que a escola exerce o seu papel social, pois visa a melhoria na qualidade de vida de todos na comunidade e os desperta para o desenvolvimento social e econômico a partir dos conhecimentos proporcionados ocasionando a sustentabilidade local.

Com tantos pontos, inicialmente apontados pela pedagogia da alternância, favoráveis ao desenvolvimento social, o que pode ocasionar o desenvolvimento local, começam a surgir às indagações sobre as efetivas contribuições das EFA's e a Pedagogia da Alternância em seus 29 anos de trajetória no Estado do Amapá. E foi a partir destas inquietações, que surgiram as questões que nortearam este trabalho: a) Como os instrumentos da Pedagogia da Alternância contemplam uma formação integral possibilitando ao jovem a capacidade para promover o desenvolvimento local?; b) De que maneira as Escolas Famílias e a Pedagogia da Alternância, à quase três décadas no Estado do Amapá, contribuem para o desenvolvimento social e econômico?

É fato que para responder a esta pergunta, muitas outras surgiram e serviram de subsídios na elaboração inicial e conclusão desta pesquisa. Vale ressaltar que a mesma necessitou, em sua fase inicial, de respostas que foram confirmadas ou refutadas em sua conclusão. Nesse sentido, para a elaboração, execução e conclusão deste trabalho, surgiram as seguintes hipóteses:

- A Pedagogia da Alternância procura aliar as necessidades e aspirações dos sujeitos do campo conciliando educação e desenvolvimento;
- As EFA's atuam como instrumento promotor do desenvolvimento Local e com uma proposta metodológica diferenciada que visa a possibilidade de permanência de seus egressos em suas comunidades por meio da valorização à sua cultura e especificidades locais;

Para sua realização e conclusão, teve-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral

- Avaliar a efetividade da Pedagogia da Alternância e das Escolas Famílias do estado

➤ do Amapá como aportes para o Desenvolvimento Local, com vistas para o econômico e social.

Objetivos específicos:

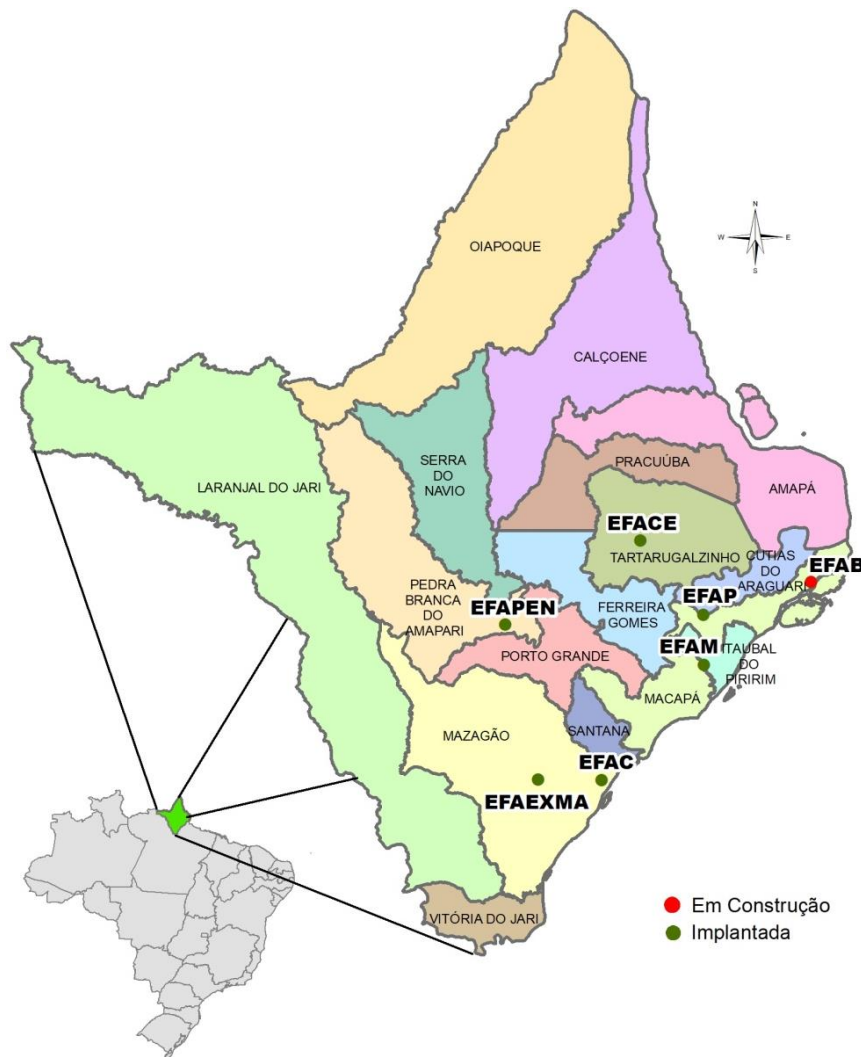
➤ Analisar o contexto histórico das EFA's e sua proposta metodológica (Pedagogia da Alternância) e qual as contribuições desta na promoção do Desenvolvimento Local conciliando educação, desenvolvimento e sustentabilidade.

➤ Compreender quais os benefícios gerados para as comunidades onde as EFAs estão implantadas;

➤ Refletir sobre a efetividade e a atual situação das EFAs no estado do Amapá.

O objeto de estudo desta pesquisa foram as seis (6) Escolas Famílias Agrícolas existentes no Estado, que estão dispostas nas seguintes localidades: Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP), localizada no Distrito do São Joaquim do Pacuí; Escola Família da Perimetral Norte (EFAPEN), situada na Comunidade do Cachorrinho; Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC), locada no Distrito do Carvão, Município de Mazagão Novo; Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA), estabelecida na comunidade do Maracá, município de Mazagão Novo; Escola Família Agroextrativista da Colônia do Cedro (EFACCE), fundada no assentamento do Cedro, Município de Tartarugalzinho; Escola Família Agroecológica do Macacoari (EFAM), localizada na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, na foz do Rio Macacoari. Houve também uma visita na comunidade do Bailique, local onde está em fase inicial de construção a mais nova EFA do estado a Escola Família do Bailique (EFAB). (Mapa 1, p.26).

Mapa 1 - Localização das EFAs no Estado do Amapá



Fonte: FARIAS, Patrick. 2017 (Base Cartográfica do Estado)

Nota: A EFAB ainda está em processo de construção, com previsão para 2018 iniciar suas atividades.

Para a realização deste trabalho, em um universo tão diversificado, foi utilizada a metodologia voltada para o estudo de casos Múltiplos, por ter a compreensão que o objeto de estudo apontou a necessidade de discussões de várias áreas do conhecimento como questões econômicas, sociais, políticas e educacionais que, ao final com suas contribuições bem definidas, colaboraram na compreensão do estudo proposto. O trabalho tem caráter exploratório descritivo, com uma abordagem quali-quantitativa. As técnicas qualitativas de investigação utilizadas para coleta de dados foram: entrevistas, história-oral, pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e observação. Após a coleta de dados foi realizada uma estatística descritiva, com o interesse de compreender que papel as EFAs exercem nas localidades que estão dispostas, qual sua contribuição na formação do capital social e desenvolvimento local. Diante dos aspectos apontados, percebe-se que estes implicam a

compreensão da realidade com atitudes multidimensionais.

É fato que a pesquisa exigiu dedicação e disposição para a discussão acerca da temática, pois procurou-se ter uma interação ajustada com a natureza e objeto de estudo para a produção do conhecimento e, assim, produzir ciência para sair do senso comum. De acordo com Alves (2002, p.16) “o senso comum e a ciência são da mesma necessidade básica, a necessidade de compreender o mundo, a fim de viver melhor e sobreviver.”. Nesse viés, certamente, conhecer as diferentes realidades das EFA’s do Estado do Amapá, denotou-se inserir-se nas distintas realidades expostas, no caso, a EfAP, a EFAPEN, a EFAEXMA, a EFAC, EFACE e a EFAM, com uma dificuldade ainda maior por terem diferentes especificidades e múltiplas faces.

O estudo de casos múltiplos foi adotado, por entender que de acordo com Yin (2001, p.67-68), o mesmo assume questões do tipo **como** e **por que**. “Usar o estudo de caso para fins de pesquisa permanece sendo um dos mais desafiadores de todos os esforços das ciências” (YIN, 2005, p. 190), mas, mesmo com os desafios, optou-se por utilizá-lo, por compreender que este permite uma variedade de técnicas de coleta de dados, como: observação direta dos acontecimentos e experiências estudadas, aplicação de questionários e entrevistas com as pessoas envolvidas. Trata-se de uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre e o contexto não são claramente evidente (YIN, 2010).

Segundo Boyd & Westfall (1987), o estudo de multicasos tem se mostrado conveniente na identificação de três fatores:

- “fatores comuns a todos os casos no grupo escolhido;
- fatores não-comuns a todos, mas apenas a alguns subgrupos;
- fatores únicos em caso específico” (BOYD & WESTFALL, 1987, p. 73).

O foco desta pesquisa reportou-se as EFA’s com sua metodologia inovadora, a Pedagogia da Alternância, e suas contribuições para o desenvolvimento local, foi realizada com olhar para os alunos egressos, ex-alunos e famílias atendidas pelas escolas famílias do Estado, com ênfase na formação integral, proporcionada aos alunos, e seus impactos no meio. Para uma melhor compreensão da realidade que envolve os sujeitos estudados, foi feita uma abordagem quali-quantitativa, com ênfase na qualitativa. Segundo Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite um direcionamento antropológico, por sua especificidade social, que surgem nos espaços observados e, assim compreender os fenômenos sociais, psicológicos, históricos, que possam direcionar a um entendimento dialético dos fatos no ambiente

pesquisado.

A escolha da abordagem se justifica, primeiramente, por compreender que a construção de ciência é um fato social por excelência e, como a educação é um fenômeno social, buscou-se aqui compreender tal fenômeno dentro dos contrassensos e fragmentações do contexto que estão inseridos. É importante mencionar que, de acordo com Bogdan & Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa abrange cinco particularidades básicas que conformam este tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo, preocupação com o significado e processo de análise indutivo.

Sobre estas particularidades, Turato (2003, p.25-26) afirma,

[...] trabalhar qualitativamente implica, por definição, entender e interpretar os sentidos e as significações que uma pessoa dá aos fenômenos em foco, por meio de técnicas de observação ampla e entrevistas em profundidade (instrumentos necessários e suficientes) em que são valorizados o contato pessoal e os elementos do *Setting* natural do sujeito.

Nesse cerne a abordagem qualitativa, considera todos os fatos observados para obter seu real significado, utilizando-se de instrumentos que facilitam a compreensão do fenômeno em seu contexto. Pois o uso deste tipo de abordagem possibilita ao pesquisador, na interação com o meio, captar não somente a aparência do fenômeno e sim sua essência. Com isso, percebe-se a importância, nesta pesquisa, da orientação dialética, pois “[...] insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento” (CHIZZOTTI, 2009, p. 80). Assim, a dialética permitiu conhecer o sujeito como parte indissociável do mundo real.

Minayo (2002, p. 24-25) afirma que a abordagem dialética,

“Se propõe a abarcar o sistema de relações que constrói o modo de conhecimento exterior ao sujeito, mas também as representações sociais que traduzem o mundo de significados [...]. Advoga também a necessidade de se trabalhar com a complexidade, com a especificidade e com as diferenciações que os problemas e/ou objetos sociais apresentam”.

Dessa forma, a dialética contribuiu para a compreensão do papel das EFA's que atuam no Estado como instituição educacional atuante no campo, seus entraves, seus contrassensos e suas aspirações futuras. É pertinente lembrar que esta pesquisa só foi realizada mediante a colaboração dos sujeitos envolvidos com o objeto pesquisado, pois nessa abordagem, o pesquisador teve que estar em constante interação como o meio.

Conforme já mencionado, o objeto desta pesquisa foram as seis EFA's implantadas em comunidades locais. Objetivou-se, mesmo diante do processo dialético e contraditório atrelado a Educação, compreender o objeto de estudo desde sua origem no Estado e suas contribuições no período de 1989 a 2017. Já no que diz respeito aos sujeitos selecionados para a realização desta, foram: gestores, coordenadores, professores, alunos, ex-alunos e pais. A

quantidade para compor o universo amostral dependeu da realidade de cada EFA, pois não se teve o objetivo de generalizar, mas sim ter uma compreensão dos fatos dentro de seu próprio contexto (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de entrevistados por categoria

Categorias	Quantidade
Diretores	6
Coordenadores	6
Professores	18
Alunos concluintes	26
Alunos iniciantes	18
Ex-alunos	30
Famílias	32
Representantes da Rede, das Associações e técnicos.	11
Total	150

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

No que concerne às técnicas para coletas de dados, primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o objeto de estudo. Para Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica,

[...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Diante do exposto, a leitura frente aos materiais encontrados serviu como subsídios para o amadurecimento e embasamento teórico necessário para a realização deste estudo. Foi o instrumento que possibilitou um diálogo com os autores que abordam a temática e, neste caso, foram realizados de acordo com alguns eixos: Educação do/no Campo, Escola Família e Pedagogia da Alternância, Políticas Educacionais, Capital Social e Desenvolvimento local.

Mediante essa etapa, que, diga-se de passagem, esteve constante, foi realizada uma pesquisa documental, pois para conhecimento maior do objeto é necessário a apreciação de documentos referentes a história da instituição e parcerias formadas com outras estabelecimentos. Para Gil (1999) este tipo de pesquisa torna-se particularmente importante quando o problema requer muitos dados dispersos pelo espaço. Porém, deve-se ter atenção à qualidade das fontes utilizadas, pois a utilização de dados equivocados reproduz ou, mesmo, amplia seus erros. No caso deste trabalho, foram apreciados documentos das próprias EFAs, da RAEFAP, da Secretaria de Educação e do Conselho de Educação.

Outra técnica a ser utilizada foi a pesquisa de campo que, de acordo com Cruz Neto (1994, p. 51), “[...] o trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”. Nesse sentido,

a técnica utilizada foi de suma importância para a coleta de informações, bem como analisar os retrocessos, os avanços e a aceitação das EFA's no Estado.

A observação também foi utilizada para coleta de dados, pois a partir desta, foi possível conseguir determinados aspectos referentes ao objeto de estudo, pois permitiu ao pesquisador ter um contato direto com a realidade. Ela ajudou o pesquisador a “[...] identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento” (MARCONI & LAKATOS, 1996, p. 79). Contudo, recomenda-se que a observação sempre seja realizada juntamente com outra técnica de pesquisa, pois cientificamente, esta técnica tem vantagens e desvantagens que podem ser administradas com o auxílio de outras técnicas.

Para o levantamento de dados, também foram utilizados questionários e entrevistas. Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário,

“[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Ele pode conter perguntas abertas e/ou fechadas. As abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados.

Nesse viés, Pode-se dizer que, entre os benefícios da utilização do questionário, sobressaem-se as seguintes: ele admite conseguir um maior número de pessoas; é mais econômico; a uniformização das questões permite uma explicação mais igual dos respondentes, o que promove o conjunto e comparação das respostas escolhidas. No que se refere a entrevista, é considerada uma das principais técnicas utilizadas para a coleta de dados nas pesquisas sociais, e para sua realização basta uma conversa frente a frente do entrevistado. É uma técnica muito utilizada e adequada para se conseguir informações sobre os que as pessoas creem, almejam e aspiram, assim como seus motivos para cada resposta. Via de regra, as entrevistas semiestruturadas baseiam-se em um roteiro composto de “[...] uma série de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.188), e sempre amparadas no conjunto teórico, nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa.

Após a realização de coleta dos dados, foi necessária uma análise do material e, devidamente organizados puderam representar os resultados da pesquisa em um viés qualitativo. Também foi realizada uma estatística descritiva com o intuito de representar, de forma precisa, resumida e acessível, a informação contida num conjunto de dados. A estatística descritiva adquire relevância quando o volume de informações é significativo, pois efetiva-se na preparação de tabelas e de gráficos, e no cálculo de medidas ou indicadores que representam favoravelmente a informação contida nos dados.

Vale ressaltar que, para organização dos dados e dos resultados encontrados foram

feitas tabulações e análises utilizando o software de análise estatística para Ciências Sociais (SPSS) ou o seu correlato software livre GNU/PSPP (LINUX).

Conhecer e compreender essa nova metodologia, que vislumbra o aluno como um todo, proporcionando uma formação integral, a qual é utilizada nas Escolas Famílias, foram os motivos que, arraigado de inquietações pela falta de compreensão sobre a temática e busca por novos conhecimentos oportunizaram a realização deste estudo. In lócu, também teve-se o interesse de entender de que forma a proposta metodológica adotada pelas EFA's auxilia na formação de seus egressos e suas famílias, os quais são inseridos no contexto escolar e tem participação efetiva nas decisões tomadas dentro das escolas através das associações, um dos pilares da Pedagogia da Alternância.

É importante compreender o contexto das EFA's no campo e, para isso, fez-se necessário uma apreensão bem maior sobre a efetivação das mesmas em sua propositura na educação no campo. Pois a importância das EFA's, no contexto educacional, pensado para o campo, está atrelada à políticas públicas que as auxiliem a promover para o jovem do campo a possibilidade de ter uma educação com qualidade e atenda suas reais necessidades, que consiga aliar formação integral com desenvolvimento local, acrescido de sustentabilidade, esta por sua vez, originária do capital social que se solidifica a partir do fortalecimento das relações entre escolas e associações.

Outro ponto abordado sobre as EFA's locais, com sua proposta metodológica diferenciada, foi que elas já estão há quase três décadas no Estado do Amapá, atuando como uma instituição promotora de ensino e proporcionando aos seus alunos conhecimentos que transcendem os muros das escolas, auxilia a integração com a comunidade, originando o desenvolvimento integral do jovem do campo. Mas, será que são essas as realidades das EFA's hoje? Elas estão cumprindo seu papel social de instituição educacional e atendendo as necessidades dos jovens da zona rural? Sua proposta metodológica está sendo aplicada em sua essência? É uma proposta que atende a realidade de cada comunidade? E a família, como está inserida e atuando nesse contexto?

É importante enfatizar que, para responder a essas indagações, foi necessário compreender a trajetória das EFA's e suas conquistas no decorrer deste percurso, que advém de uma história com muitas lutas e envolvimento em movimentos sociais, que lutavam e lutam pelo acesso à educação do/no campo com qualidade, voltada para a realidade dos camponeses, valorizando saberes e cultura local. E as EFA's não estão dissociadas do contexto educacional nacional/mundial. E nesse cenário de lutas, na década de 1990, foram

obtidas algumas conquistas em atendimento as reivindicações dos movimentos sociais, período no qual, o país passou por reformas políticas, econômicas e educacionais. Com essas reformas, a educação no campo obteve a formulação de políticas públicas advindas da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases Nacional, nº 9.394/96, na qual, os artigos 23, 26 e 28, contemplam a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO, Art. 5º, 2001).

Contemplando os aspectos educacionais do campo, a PA entende que os princípios da educação do campo carecem assegurar que as práticas adotadas no campo devem ser construídas a partir da diversidade de seus sujeitos, os quais têm direito a uma escola pedagogicamente ligada à história e cultura local, que seja gratuita e com calendário adequado aos tempos e ao modo de vida dos sujeitos do campo. Vale ressaltar que a educação é apontada como um indicador de desenvolvimento e, com isso, entender como acontece a formação do aluno de uma EFA, tanto socialmente quanto profissionalmente, foi fator preponderante para apontar se há desenvolvimento local pautado em sustentabilidade e solidariedade, um dos pilares da PA. Nesse viés, a constatação do desenvolvimento com sustentabilidade foi a partir de indicadores como: o surgimento de novas tecnologias, a efetividade de política na comunidade, relevância no desenvolvimento social e econômico.

A conclusão deste trabalho se deu por uma preparação dividida em quatro momentos, que proporcionaram a elaboração dos três capítulos aqui apresentados. O primeiro se deu com o levantamento do acervo bibliográfico e documental, dando origem ao primeiro capítulo, o qual faz uma apresentação teórica sobre os movimentos sociais, a história e o percurso das EFAs e da Pedagogia da Alternância passando por conceitos sobre educação/políticas, Desenvolvimento Local/sustentável e Capital Social. O segundo consistiu nas visitas às comunidades para apresentar o projeto de pesquisa, conhecer e poder caracterizar a área de estudo, que constitui as seis Escolas Famílias no estado do Amapá. O terceiro momento se deu pela realização das entrevistas junto aos moradores das comunidades e EFAs (Tabela 1, p. 30), ocasionando a construção do terceiro capítulo, no qual fez-se a discussão dos resultados encontrados. O quarto momento aconteceu após o término das entrevistas, no qual foi realizado o tratamento dos dados coletados e realizadas as discussões acerca das temáticas abordadas no decorrer da construção desta pesquisa.

Diante do exposto, este trabalho tornou-se necessário para elucidar e responder aos vários questionamentos, acima mencionados, sobre a efetividade da Pedagogia da Alternância

e atuação das EFAs como agente de transformação local, partindo de sua realidade, superando as dificuldades e adequando-se as possibilidades, tanto estrutural como financeira. Além disso, as EFA's serão evidenciadas, na realização desta pesquisa, como espaços de formação e transformação do sujeito do campo, outrora tão marginalizado e desprovido de políticas públicas que deveriam ser implantadas em esferas Federais, Estaduais e Municipais, garantindo assim, seu direito a educação e com qualidade. Nesse viés, considera-se que este trabalho será importante para a comunidade acadêmica local, Instituições Públicas, as EFA's e para os interessados na temática.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA POSSIBILIDADE E UM DIREITO

O sistema educacional brasileiro, diante de uma reorganização econômica, com modelo neoliberalista, também precisou adequar-se e, com isso, houve um impacto significativo nos diferentes níveis e modalidades de ensino atingindo tanto a educação urbana quanto a rural, esta última, que já tinha atenuantes por descaso e falta de políticas voltadas para os filhos de pessoas que vivem no campo só aumentou suas mazelas. No que cerne a educação para o homem do campo, houve sempre um descaso e descompasso relacionado as políticas elaboradas e efetivadas para tal finalidade.

O descaso imposto para as pessoas que vivem na zona rural pode ser explicado ao se entender o processo de desenvolvimento capitalista, um modelo perverso e excludente, no qual a grande maioria da população é sempre a mais prejudicada e, principalmente, as pessoas que vivem no campo, as quais não estão a quem desse molde avassalador. Dessa forma, por razões históricas, o modo de vida urbano, em alguns períodos, sempre foi mais valorizado que o modo de vida do campo, assim, sempre foi passada a imagem de que tudo o que é urbano é “desenvolvido” (mesmo com todas as mazelas existentes) enquanto tudo o que é do campo é “atrasado”. Modificar essa forma de ver as pessoas moradoras do campo, tendo como premissa as mudanças no sistema educacional, seja ele formal ou informal, é o grande desafio para aqueles que desejam a equidade tanto social quanto econômica para todos.

No que concerne o contexto educacional, foi somente a partir da década de 1980, com as mudanças políticas ocorridas no país, que a educação do/no campo¹ ganhou expressão e deixou de ser pautada como educação rural, que tinha como base o ruralismo pedagógico² que se instaurou no Brasil no início da República, fim do século XIX e início do século XX. Para Nawroski (2012, p. 1), “foi uma medida de educação ampliada nacionalmente a partir do princípio da formação do camponês e que por meio do processo educacional seria possível a sua fixação no campo, no seu local de origem”.

No entanto, para compreender todo o contexto, em especial ao homem do campo, é preciso um breve relato sobre os possíveis “fracassos” na educação rural, no Brasil, atrelados às políticas sociais que foram seguidas, mas especificamente, com as formas adotadas pelo movimento do capital no campo (DAMASCENO, 1993, p. 55). As literaturas mostram que,

¹Educação no/do campo: educação “no campo” está vinculada à localização do ensino especificamente no espaço do campo. A educação “do campo” é uma proposta que tem sido defendida pelos sujeitos sociais organizados, como forma de garantir interesses culturais, econômicos e sociais da população trabalhadora no campo. (SOUZA, 2006, p.62).

²Corrente de pensamentos que foi influenciada pelas discussões promovidas pelos chamados pioneiros da Escola Nova (movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX), iniciada nos anos de 1920 (CALAZANS,1993, p.23).

no decorrer de sua trajetória, mesmo com o surgimento de alguns programas pensados para a educação rural, a qual por sua vez, não se firmou como prioridade para a implantação de políticas favoráveis a sua solidificação, o que sempre a deixou com um papel secundário ao se pensar em políticas sociais.

A esse respeito, Calazans, Castro e Silva (1981, p. 162), “trouxeram resultados de uma pesquisa que reforça as contradições existentes sobre a educação rural no Brasil. Dentre os resultados, fica claro que, é somente a partir dos anos de 1930 que houve uma intervenção mais intensa sobre a educação rural”, principalmente no período do Estado Novo³ com os Pioneiros da Educação Nova⁴. Tal intervenção surgiu com o objetivo de aparelhar para adequar às novas formas que assumia a dependência estrutural, no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no Brasil. Vale ressaltar que, durante esse período a educação passou a ter um desempenho reforçador e, os agentes educativos, sejam professores sejam técnicos agrícolas, desempenharam um papel essencial para uma melhor adaptação das populações rurais ao sistema produtivo. Para Ribeiro (2013, p. 167),

“A ação educativa que incide sobre essas populações está embasada em uma concepção evolucionista, que considera atrasado o modo como vivem e trabalham as populações rurais, como se estas estivessem em uma etapa de produção pré-capitalista. Com isso, a educação desempenha o papel de levar o conhecimento científico de modo que essas populações possam estar habilitadas para enfrentar os desafios da introdução de tecnologias e inovações à produção agrícola”.

É fato que a introdução de empresas e tecnologias no campo, faz com que os agricultores tenham que se adaptarem as novas exigências do mercado e para isso, necessitam de programas educacionais que os proporcione a formação necessária para realizar as novas funções. O interessante é que a mesma educação para a formação e adequação de produção também deverá servir para “educar” essa população para o consumo dos produtos fabricados pelas mesmas empresas, destinados ao solo, manejo e criação de animais. Nesse viés, a educação mais uma vez está “descumprindo” seu papel descaracterizando sua função e privilegiando a classe dominante. A esse respeito, Ribeiro (2013, p. 169) descreve,

“Essa caracterização abstrata da realidade do camponês, ou melhor, definida a partir de interesses externos que antecipam os resultados esperados da educação rural que se irá oferecer, tem produzido tantos malefícios às populações rurais quanto o imobilismo do Estado com referência à oferta de políticas sociais em resposta às demandas dos agricultores”.

³Foi um regime ditatorial arregimentado por Getúlio Vargas, instituído em 10 de novembro de 1937 (RODRIGUES, 2017). Disponível em: <https://www.infoescola.com/brasil-republicano/estado-novo/> acessado em 12/11/2017

⁴Os principais expoentes do meio educacional brasileiro que elaboram e assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Basearam-se em parte dos ideários dos educacionais implantados em outros territórios (como DEWEY e FERRER), mas adaptaram ao contexto brasileiro. Disponível em: (www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/ver_c_pedagogia_escolanovista.htm).

O descompasso de uma educação pensada para separar as elites das classes populares não só persistiu como foi explicitada nas Leis Orgânicas da Educação Nacional⁵, promulgadas a partir de 1942. Já na década de 1960, a interesse em atender as elites, que estavam preocupadas com o aumento de favelas nos grandes centros urbanos, fez com que o Estado adotasse a educação rural como estratégia para contenção do fluxo migratório do campo para cidade. O art. 105, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961⁶, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que possam manter na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais(SECAD, 2007, p.11)”.

Em 1964, no de governo militar, algumas organizações como o Centro Popular de Cultura (CPC), Os Centros de Cultura Popular (CCP) e o Movimento Eclesial de Base (MEB), todos voltados para a mobilização política da sociedade civil teve uma baixa devida a pressão nesse período e resultou na desarticulação e suspensão de algumas. Mas, nos anos 1980, devido a forte resistência ao período da ditadura militar, as entidades ligadas à sociedade civil, em especial à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para redemocratização do país (SECAD, 2007, p.11).

Contrapondo a esse ruralismo pedagógico e ao período da ditadura militar, os movimentos sociais, atuantes em prol de melhorias, coletivas ou individuais, destacaram-se por conquista que proporcionaram ao homem do campo melhores condições de vida e, para seus filhos, uma educação diferenciada, que buscasse atender às suas necessidades e não reproduza a lógica capitalista de produção agrícola que valoriza muito mais o ter em detrimento do ser. Quanto aos movimentos, para Cohen e Arato (1992), os movimentos sociais são partes constitutivas da sociedade civil com uma voz ativa que influencia na participação coletiva, visando a garantia de direitos e a democratização do poder do Estado. Mas, quanto aos direitos educacionais conquistados e resguardados por lei (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo)⁷ para atender as necessidades do jovem do campo, vale ressaltar que, apesar de todas as conquistas alcançadas, as escolas

⁵Durante o Estado Novo (1937-1945) a regulamentação do ensino foi levada a efeito a partir de 1942, com a Reforma Capanema, sob o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Gustavo Capanema esteve à frente do Ministério da Educação durante o governo Getúlio Vargas, entre 1934 e 1945. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_leis_organicas_de_ensino_de_1942_e_1946.htm

⁶Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (Revogado pela Lei nº 5.692, de 1971) Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#art-105>

⁷Parecer 36/2001, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 04/12/2001.

fixadas no meio rural, ainda utilizam-se de um currículo regulado por modelo urbanizador de escola e de sociedade. Para Caldart (2004),

“os sujeitos do campo são específicos, seu universo cultural é deveras peculiar, dado que o meio rural possui características diferentes daquelas do meio urbano. Diante da histórica conjuntura social, política e econômica em que as políticas educativas voltadas aos sujeitos da cidade, “urbanos”, eram/são priorizadas, os sujeitos do campo por meio de movimentos e organizações sociais iniciaram e continuam a lutar por uma educação do/no campo, que leve em consideração o contexto sócio-cultural de inserção destes, reforçando a necessidade de mobilização por uma política educacional para comunidades camponesas”.

Com o olhar voltado para esse viés, a educação do campo deve ser pensada a partir deste povo, de seus saberes, respeitando suas singularidades sua cultura dando um novo sentido ao seu modo de vida. Nesse contexto, a educação passa ser um instrumento para fortalecer os movimentos sociais do campo na luta por políticas públicas para dar suporte e continuidade nos avanços conquistados para esse povo que foram marginalizados pelo sistema. Vale frisar que, no caso dos movimentos, o diálogo com as instituições públicas (MEC, Secretarias de Educação Estadual e Municipal, dentre outras) é importante para ações conjuntas e de apoio a valorização da educação do campo. Nesse viés, os diálogos em prol de políticas voltadas para este contexto são necessárias para novas conquistas e a esse respeito, Molina (2008, p. 26) afirma que:

“Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. Neste momento, entra novamente a questão da justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. Porque não se instituem políticas, enquanto elas não estão muito presentes no conjunto do imaginário da sociedade”.

Nesse viés, fica perceptivo a importância dos movimentos sociais, e como sua atuação trouxe mudanças significativas na implantação de políticas voltadas para o cenário da educação no/do campo, principalmente na década de 1990, com participação ativa na formulação, gestão e controle das políticas direcionadas ao atendimento das escolas do campo (COSTA, 2015, p. 39). Mas, mesmo com grandes conquistas, advindas através das lutas travadas pelos movimentos sociais ainda faltam muito para que a educação do campo aconteça de forma plena atendendo as necessidades dos jovens camponeses⁸ e, com isso, percebe-se que é indispensável a manutenção, elaboração e efetivação de novas políticas que garantam o direito à educação e que esta esteja ancorada na realidade das comunidades rurais, negando as políticas compensatórias, historicamente impostas pelo Estado à população do

⁸Termo utilizado por Maria Yedda Linhares e Francisco Carlos Teixeira da Silva em um texto intitulado “Terra Prometida”.

campo (ARROYO, 2004, p.11).

Quanto à população do campo, Hage (2011, p. 34), identifica que é,

“constituída em sua diversidade por agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas –, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas relacionadas à conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da produção de base familiar e à garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas referências de sociabilidade, em que se inclui o direito à educação”.

Em consonância com a ideia acima, percebe-se que com as conquistas alcançadas nesse percurso, o Movimento da Educação do Campo tornou-se referência na luta por políticas que não sejam assistencialistas e compensatórias, as quais ainda mantêm a precarização das escolas no campo e fortalecem o atraso e o abandono da educação dos povos do campo, os quais, de acordo com Hage (2011, p.34) vivem da

“agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as práticas político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas”.

2.1 A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RURAL: ESTADO E SUJEITOS

O termo “educação rural” trata-se de um procedimento de escolarização desenvolvido nas zonas rurais e que, quando se discute esse conceito, percebe-se um sistema educacional que é carregado por características da educação aplicada nos centros urbanos e introduzida no meio rural com uma precariedade tanto pedagógica quanto estrutural em seu funcionamento, o que de certa forma, nega uma educação adequada às crianças e ao jovem do campo. Nesse contexto, para Feng (2005, p. 19),

“O termo ‘educação’ abrange um contexto muito amplo no qual existe um processo de desenvolvimento que engloba o ato de ensinar e aprender. É também algo menos tangível, mas mais profundo: construção do conhecimento, bom julgamento e sabedoria. A educação tem nos seus objetivos fundamentais a passagem da cultura de geração para geração.

O termo ‘rural’ ou as ‘zonas rurais’ (ou o meio rural, ou campo) designa as regiões no município não classificadas como zona urbana ou zona de Expansão Urbana, não urbanizáveis ou destinadas à limitação do crescimento urbano, utilizadas em atividades agropecuárias, agroindustriais, extrativismo, silvicultura, e conservação ambiental”.

Independente do local, a educação de acordo com a Constituição de 1988, é um direito de todos e a LDB 9394/96 no artigo 4º prevê o ensino fundamental gratuito e obrigatório, progressiva extensão de acesso ao Ensino Médio, atendimento especializado dos educandos com necessidades especiais preferencialmente no ensino regular, atendimento gratuito em

creches e pré-escola, oferta de ensino noturno regular, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dentre outros. E em seu artigo 5º reafirma que,

“O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra, legalmente constituída, e, ainda, o ministério público, acionar o poder público para exigi-la”. (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

Com isso, ficam evidentes os direitos conquistados para o jovem do campo, mas são negados, pois as mazelas ocorrentes na educação no/do campo e a omissão do Estado nessas questões também são claras. Contudo, o curioso é que ter esses direitos garantidos na Lei, mesmo que “simbólicos”, é um avanço, pois nem sempre tais direitos estiveram assegurados em lei. Vale mencionar que “a preocupação com o homem do campo não se inicia no século XX, e sim no século XVI, poucos anos após a invasão dos portugueses no Brasil” (FENG, 2005, p. 19), o que demonstra que os problemas relacionados a estes personagens, principalmente no que cerne a educação, não são de hoje.

Até o início do período republicano, “a educação era privilégio apenas das elites, o que justifica a ausência do Estado em garantir o direito à educação aos camponeses que eram submetidos à exploração e ao analfabetismo” (Costa, 2016, p. 40). Contudo, no período de 1889- 1910, a escolarização foi colocada como alavanca para o progresso, “na perspectiva de transformar o modelo agroexportador em urbano-industrial” (FENG, 2005, p. 19), mas, mais uma vez, percebe-se o descaso, pois a educação do campo não foi contemplada nesse processo. Tal situação perdurou por um longo tempo, pois a falta de compromisso continuou até 1910/20 “quando um grande número de rurícolas⁹ deixou o campo em busca de áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 1999, p. 28).

E toda essa movimentação, originou o Ruralismo Pedagógico (explicado anteriormente, p. 22), primeira estratégia de educação para o campo que, “[...] Buscava-se utilizar a escola para reforçar os valores rurais da civilização brasileira, com objetivo de criar uma consciência agrícola e, assim, constituir-se num instrumento de fixação do homem no campo” (TANURI, 2000, p. 75). Tal estratégia tinha como proposta levar para o campo uma escola que favorecesse a permanência do homem em sua propriedade, pois havia nos centros urbanos um inchaço populacional ocasionado pelas mudanças decorrentes na política econômica, oriunda da crise cafeeira que interferiu diretamente na vinda do homem do campo para a cidade. De acordo com Calazans (2005, p. 25):

“A essa ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo

⁹Aquele que trabalha com a terra e vive no campo (dicionário formal).

a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural”.

Na tentativa de sanar tais problemas, o país criou parcerias com agências internacionais e assim efetivar o Ruralismo Pedagógico. Dentre as parcerias realizadas, “foi criada a Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), cujo objetivo era desenvolver as áreas rurais (COSTA, 2016, p. 40). No entanto, na área da educação essa parceria foi concretizada por meio das Missões Rurais que tinham como meta auxiliar a política nacional de educação para o campo, indicando “[...] diretrizes técnicas e assistenciais, visando à melhoria das condições de vida econômica e social do meio rural” (CABRAL et al., 1952, s/p.).

Percebe-se que, as ações voltadas para o campo, veem sempre a partir de conjecturas ou olhares de fora sobre a vivência das populações camponesas e que, “estas estariam marginalizadas do desenvolvimento capitalista, foram tomadas “medidas” para que as mesmas fossem integradas ao progresso que seria resultante desse desenvolvimento” (RIBEIRO, 2013, p. 171). Contudo, em nenhum momento, houve a participação deste povo, seja através de consulta sobre suas reais necessidades ou para participar das decisões a propósito da aplicação e avaliação destes programas. Nesse viés, é fácil compreender porque as políticas sociais, em especial a educação destinada à população do campo, não foram bem sucedidas e que tais políticas “tinham maior incremento e volumes de recursos quando havia, por parte dos sujeitos do capital, interesses ligados a expropriação de terra e a consequente proletarização dos agricultores” (RIBEIRO, 2013, p. 171).

Ainda para entender um pouco mais desse período, tem-se um olhar sob uma abordagem histórica do contexto rural, a partir dos programas mencionados acima, percebe-se a implantação de uma produção agrícola causadora de dependência científica e tecnológica para os labutadores do campo. Outro ponto a ser colocado é sobre a percepção de um movimento contraditório: “de um lado, observa-se que, nos anos de 1930/1940, há um estímulo a permanência dos agricultores no campo, e de outro, nos anos de 1950/1960, um estímulo para que os agricultores busquem direitos sociais e empregos nas cidades”(RIBEIRO, 2013, p. 172-173).

É importante compreender que o primeiro está relacionado ao período da crise econômica entre guerras e a Segunda Guerra Mundial. Durante esse período, os países mais desenvolvidos formularam políticas de controle aos conflitos sociais, rurais e urbanos, “como tentativa de resposta à questão social, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de

absorção de toda mão de obra disponível pelo mercado de trabalho urbano” (CALAZANS, 1993, p. 24). Já o segundo é correspondente ao período do processo de substituição das importações associado à industrialização dentro de um projeto de desenvolvimento nacional que requer mão de obra escolarizada. Essas mãos de obra escolarizada compitam com as ideias de Adam Smith, onde ele justifica a necessidade da educação em função da divisão de trabalho, pois seria competência do Estado, facilitar, encorajar e até mesmo impor em toda população a importância do aprendizado mínimo às necessidades do capital, quais sejam: Ler, contar, aprender rudimentos de geometria e de mecânica.

Constata-se também que, tanto o primeiro período quanto o segundo, tem-se o interesse pela educação rural, isso com intermédio do Ministério da Agricultura, no primeiro orientada para “vocação ruralista do país e, no segundo, para o desenvolvimento da personalidade individual e a integração do aluno à sociedade” (RIBEIRO, 2013, p. 174). Um fato mais recente e não menos interessante, oriunda das lutas sociais, é que o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – Pronera, conquistado em 1998, esteja ligado ao Ministério da Agricultura e não ao Ministério da educação – MEC, já que o Programa envolve a educação. Voltando as discussões anteriores, entende-se que a educação rural nos dois períodos acima citados, era – *ou é* - tida como uma estratégia de formar e atender um mercado consumidor (máquinas, adubos, defensivos agrícolas, etc) e não para a transformação da realidade local. Tal interesse como estratégia foi consolidado na “Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, em 1945¹⁰, a qual mantém-se nos anos 60 e 70, principalmente, após o golpe militar de 64” (RIBEIRO, 2013, p. 174).

Além de todas as parcerias realizadas, nas décadas de 60 e 70, o Brasil também recebeu do Banco Mundial–BM, um investimento para projetos de desenvolvimento implantados no país, principalmente, na Região Nordeste, com a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE). “Sob o argumento de combate à pobreza, os investimentos dos organismos internacionais visavam ao crescimento econômico” (Costa, 2016. P. 40). Outro fato deixa visível a ausência do Estado e discriminação com o povo do campo, está na Lei 4.024/61, a qual negava-se a diversidade do campo. Na compreensão de Leite (1999, p. 38), “nesse período, a educação representou aos camponeses [...] a negação da escolarização nacional, da cultura, do hábito, do trabalho e dos valores da sociedade”. Foi a

¹⁰Com o mesmo propósito também foram criados: a Campanha Nacional de Educação Rural – CNER e o Serviço Social Rural – SSR, nos anos de 1950, no período da Guerra Fria (CALAZANS, 1993, p. 24).

cristalização de uma relação de dependência e subordinação que, historicamente, vinha acontecendo desde o período colonial (COSTA, 2016 p.40).

Contudo, vale ressaltar que essa dependência histórica continuou nas décadas de 60 e 70, períodos nos quais a modernização tecnológica da agricultura e abertura de crédito para o setor, proporcionou o crescimento da produção agrícola no país, “com o discurso de aumentar a produtividade pelo paradigma da Revolução Verde” (OTRANTO, 2011, 25). Não inerentes a essa situação, os pequenos produtores do campo, esgotados pela precariedade em que viviam e pela falta de apoios governamentais para o cultivo e produção de insumos, “viram-se obrigados a migrar para os centros urbanos, em busca de novas oportunidades de trabalho, já que estes não conseguiam alcançar a almejada tecnificação de seus meios de produção” (OTRANTO, 2011, 25).

Com o crescimento e investimento em prol da “Revolução Verde”, o campo acabou tornando-se considerado mais “atrasado” e menos atrativo que a cidade e, os mais prejudicados eram os pequenos agricultores visto que as políticas de crédito agrícola eram interessantes apenas para os latifundiários que os desejassem para promover a transformação de suas propriedades em empresas agrícolas. Outro fator importante, é mencionar que o pequeno agricultor, com as poucas condições que tinha, não podia por em risco perder o seu bem maior e fonte de trabalho, o pedaço de chão que tinha como fator de vida e trabalho. Sobre a falta de políticas e o atraso, (OTRANTO, 2011, p.25) afirma:

“Não era somente a falta de políticas públicas adequadas ao setor da agricultura familiar que corroborou com a ideia de atraso e o êxodo rural, mas também a historiografia social que revela a ausência de política educacional direcionada à realidade da população de crianças, jovens e adultos do campo, diferentemente daquelas do centro urbano. Esta negligência se concretizava na indisponibilidade de transporte, de escolas próximas às residências, materiais e equipamentos, de professores e ainda careciam, até mesmo, de um currículo que fizesse sentido e tivesse significado para os sujeitos do campo”.

A esse respeito, Costa (2016, p.41) aponta que, “nesse período, surgiu o Movimento de Educação de Base (MEB) ligado às Ligas Camponesas, sendo um relevante movimento de alfabetização de adultos e de educação popular”. O MEB adotou a concepção pedagógica de Paulo Freire, dentre outras, e tinha como objetivo contribuir com uma educação política na formação de jovens e adultos como também na formação de lideranças sindicais e comunitárias. No decorrer desses avanços, foi aprovada a LDB, Lei 5.692/71, a qual mantinha a omissão do Estado na oferta de educação à população do campo e não havia a previsão de políticas públicas específicas para atender as escolas rurais. Mas no fim da década de 1970 e início da década de 1980, houve uma intensa articulação, por parte dos movimentos sociais,

para reivindicar uma educação voltada para o homem do campo, sujeito histórico e excluídos da legislação brasileira.

Para Hage (2010, p.134), é importante a articulação e efetivação dos movimentos frente às demandas do campo,

“nessa caminhada de mobilização e protagonismo, o *Movimento da Educação do Campo* assumiu um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas”.

Parafraseando com Hage, Munarim (2006, p. 20), aponta que é necessário “superar essa visão dicotômica que considera a cidade como local de desenvolvimento e o rural como local de atraso”, pois as políticas públicas “voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural” (MUNARIM, 2006, p. 20). Nesse viés, pode se dizer que as políticas voltadas para a Educação Rural estão desvinculadas das finalidades da população rural, “que por meio dos movimentos sociais do campo começaram a reivindicar dentre outros direitos sociais, o direito a políticas educacionais específicas e diferenciadas para o campo”. (SANTOS, 2010, p. 4). É importante frisar, que nessa articulação, os movimentos sociais assumem para si os desafios de erguer uma escola pública democrática e de qualidade.

Diante de tantos desafios postos aos movimentos sociais do campo, o mais difícil consistir em pensar em uma educação do e no campo, em uma escola do e no campo, “que visualize as mudanças sociais e consiga acompanhá-las, ao mesmo tempo em que possibilite a formação de seus agentes e as crianças, jovens e adultos” (ROSA, 2012, p. 5), acoplando a sabedoria universal às experiências de vida dos educandos, “para que se tornem sujeitos participativos, dialógicos, humanizados e capazes de estabelecer os alicerces de uma nova ordem social” (ROSA, 2012, p.5). O interessante é que os movimentos sociais já estão discutindo todas essas questões e começaram “a dar início á reflexão de uma Escola Básica do Campo uma resposta ao modelo de escola única pretendida para a população do campo” (ROSA, 2012, p. 5).

Partindo desse desejo, de uma escola única, entende-se que este é um reconhecimento fundamental para os “trabalhadores do campo e que, sobretudo evidencia que a concepção de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades camponesas diferencia-se do modelo proposto pela Educação Rural” (SANTOS, 2010, p. 5).

As contradições e discussões estão latentes, mas compreende-se que a luta desses movimentos sociais do campo está voltada para uma educação básica do campo, assim, KOLLING; NERY MOLINA (1999, p. 28-29) dizem que deve estar,

“voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição)”.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, com outras instituições da sociedade civil estão com as discussões acirradas sobre a Escola Básica do Campo. Inerente a esta discussão, a proposta Pedagógica do MST é uma das experiências colocadas em discussão, pois “é uma proposta que aporta a educação nos interesses dos trabalhadores assentados, marcando um distanciamento em relação a tentativa de homogeneização do pensamento e da ação educacional, próprios das atuais políticas públicas governamentais em âmbito nacional” (ROSA, 2012, p. 5). Na compreensão de Caldart (2002, p. 18),

“os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja No e Do campo. Conforme esclarece a autora: No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Nesse caso, cabe destacar que o trabalho¹¹ como expressão das necessidades humanas deve ser idealizado como um princípio educativo pela Educação do Campo, Caldart, (2000, p. 55-56).

“As pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência [...] Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas”.

Sob a perspectiva de Caldart, é possível compreender algumas diferenças nas propostas de Educação Rural e Educação do Campo e, dentro dessa compreensão, questionar sobre a implementação e eficácia das séries multisseriadas¹², as quais, dentro da lógica

¹¹O trabalho é aqui compreendido como fundante do ser social, assim como afirma Marx (1982, p.50), “o trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessário natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e portanto, de manter a vida humana”.

¹²São classes encontradas geralmente nos estabelecimentos de ensino localizados no meio rural, em que são concentradas num mesmo espaço estudantes de diferentes séries/anos e na maior parte dos casos, sob a responsabilidade de um único professor, por isso são conhecidas também como classes unidocentes (ROSA, 2012, p. 11).

capitalista, atrelada a políticas neoliberais, não vem atendendo as necessidades advindas do multisseriadas, é eminente que tais políticas precisam ser (re)pensadas e (re)elaboradas a partir da ideia de Educação do Campo, pois “o desejo de superar a existência dessas motiva os formuladores de políticas públicas a pensarem estratégias, não para a construção de uma proposta pedagógica que reconheça a diferença como possibilidade de aprender, mas para sua negação e silenciamento” (PINHO 2009, p. 8). À luz da verdade, as escolas multisseriadas e uni docentes tem sido um “desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária. Por essa razão, têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade” (SECAD, 2007, p. 22):

[..] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (INEP, 2006:19)

É possível que as classes multisseriadas até possam contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por ser ofertado no lugar em que vivem, mas essa façanha só seria possível se houvesse investimento na formação dos professores que nelas atuam, infraestrutura adequada, um projeto político-pedagógico coeso com as particularidades local. Outro ponto relevante no contexto das políticas educacionais para o campo, é a reforma agrária. Fernandes (2006, p. 20), afirma que “a Educação do Campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária”.

Com isso, entende-se a educação na reforma agrária, como parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. Também é importante frisar que o atual modelo de desenvolvimento econômico predominante no campo – o agronegócio¹³ – não concebe a educação como uma política pública, pois toma como base os princípios do paradigma do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a “Educação Rural por meio de diferentes instituições, enquanto a Educação do Campo

¹³Eventualmente denominado por agribusiness – é um termo utilizado para fazer referência ao contexto sócio espacial da produção agropecuária, incluindo todos os serviços, técnicas e equipamentos a ela relacionados, direta ou indiretamente. É uma cadeia de atividades que envolvem a própria produção agrícola (de culturas como a soja, o café, algodão, pecuária etc) a demanda por adubos e fertilizantes (<http://m.brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografiahtm>).

fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os camponeses como protagonistas do processo” (SANTOS, 2010 p. 5).

Nesse sentido, percebe-se o quanto é importante conhecer a história e os sujeitos do processo, compreender essa nova dinâmica do campo é fundamental, no intuito de perceber se esses movimentos e essa dinâmica estariam superando ou acentuando essas desigualdades. No caso da educação, “em que medida essa dinâmica, esses movimentos estão pressionando para mudar o sistema educativo, as políticas educativas, a escola e os educadores” (PIRES, p. 2). Desta forma, Arroyo (2006, p.106) salienta que “os movimentos do campo poderão contribuir para dinamizar a escola”, tendo em vista que “trazem a ideia de direitos. Colocam a educação no campo dos direitos”. Vale dizer que essa questão sobre a educação do campo como direito para a diversidade dos povos do campo é bem recente.

A questão do campo, no decorrer da história da educação, percebe-se que foi ignorada e marginalizada, inclusive pelas pesquisas, pela reflexão pedagógica, pelas propostas curriculares e até pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PIRES, p. 2). E, de acordo com os estudos de Caldart (2004, p. 149) esse descaso, está conectado ao encolhimento dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista do campo e da educação do campo ajustada na crença de que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessária a escola”. Nesse prisma, Bicalho (2010, p. 6) diz,

“como podemos perceber, a história da educação do campo foi marcada profundamente pelo abandono e tropeços do poder público. Foi em oposição a esta situação que surgiram diversas iniciativas de movimentos sociais, sindicais e populares que paralelamente construíram inúmeras experiências educativas de reflexão acerca da realidade e interesses dos povos do campo. São iniciativas que defendem o meio rural como espaço de diversidade cultural e indenitária e, portanto, territórios que carecem de políticas direcionadas a essa realidade e não uma mera transposição do que é elaborado no meio urbano”.

É importante fazer uma reflexão que, na esfera das políticas públicas para a educação do campo têm inúmeros problemas que devem ser urgentemente reconhecidos e resolvidos, como por exemplo, de acordo com Bicalho (2010, p. 4),

“a localização geográfica das escolas, gerando enormes distâncias entre estas e a residência do educando/a, os meios de transporte, as estradas, a baixa densidade populacional em alguns territórios rurais, o fechamento de escolas, a formação dos educadores/as, a organização curricular, a pequena oferta de vagas para as séries finais do Ensino Fundamental e Médio, os poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. É possível então perceber que diante deste cenário de descomprometimento, as políticas públicas para a chamada “educação rural”, historicamente, teve como objetivo principal, sua vinculação a projetos conservadores e tradicionais de ruralidade para o país”.

É importante reconhecer essas mazelas, pois mesmo diante de avanços significativos para o fortalecimento e entendimento de educação do campo, constata-se que a educação rural ainda é uma realidade. “Permanece a serviço do agronegócio, do latifúndio, do agrotóxico, dos transgênicos e da exportação. Sua prioridade é o fortalecimento da mecanização e a inserção do controle químico, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo” (BICALHO, 2010, p. 3). O bem da verdade, esses paradigmas orientam e direcionam políticas e práticas educativas efetuadas no meio rural e, conseqüentemente, são agentes da exclusão social e educacional deste país. E assim, “de forma perversa contribuem para a negação dos direitos, das histórias, os sonhos, gestos, religiosidade e identidade desses sujeitos” (BICALHO, 2010, p. 4).

Dentro desse contexto de luta e resistência contra ações assistencialistas e excludentes do Estado maior, é importante lembrar quem são os atores envolvidos nesse movimento em prol de políticas sociais e educacionais para o homem do campo. Pode se dizer que esse movimento, que faz e acontece, que congrega das “mesmas ideias”, “reúne organizações sindicais e movimentos sociais, Fóruns e Comitês estaduais e municipais, universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil e órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento, da área educacional e instituições internacionais que compartilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas (HAGE, 2011, p. 2), que se articulam e então engajados para reivindicar e assegurar políticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento local rural com qualidade social para as populações que vivem neste meio.

É nesse cenário apresentado que, grandes grupos estão engajados em prol do reconhecimento e melhorias sociais e educacionais para o povo que labuta no campo, que a educação do campo como direito começou a ser construída no I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), a partir das demandas do MST. Esse Movimento, ao lado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), constituiu-se em espaço de formação de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Dessa forma, “a educação na reforma agrária e educação do campo, ao nascerem simultaneamente, embora sendo distintas, se complementam, constituindo a educação na reforma agrária como uma parte da educação do campo” (PIRES, p. 3).

Mas, o marco para os avanços relacionados à questão camponesa, inicia-se com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, pois um grande debate foi realizado em torno dos direitos sociais da população camponesa (a muito esquecida pelo poder público), ao mesmo passo em que se consegue aprovar políticas de

direitos educacionais bastante significativas, O “consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, respeitando suas singularidades culturais e regionais” (BICALHO, 2010, p. 4).

Contudo, foi a partir da Constituição de 1988 que a legislação brasileira relativa à educação passou a “contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental¹⁴, assistencialista ou de ordenamento social, como já foi tratado anteriormente” (SECAD, 2007, p. 15). Em consonância com essas percepções foram pensadas e praticadas reformas educacionais que desencadearam uns documentos fundamentais, entre eles: a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 -LDBEN, a qual será discutida no tópico posterior, juntamente com as políticas implementadas para a educação no/do campo posterior a estes fatos.

2.1.1 Políticas educacionais pensadas para o campo: avanços e retrocessos

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque “motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia” (SECAD, 2007, p.17). O Art. 208, ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, edificou as pilastras jurídicas sobre os quais viria a “ser erguida uma legislação educacional capaz de sustentar a execução desse direito pelo Estado brasileiro”. Para Caldart (2004, p.12),

“A Educação do Campo não cabe em uma escola, mas, a luta pela escola tem sido um de seus traços principais: porque a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses”.

No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias” (SECAD, 2007, p.17).

O período da década de 1980, após o fim da Ditadura Militar, foi marcado pelas lutas em prol da retomada da democracia e deu início ao movimento “Diretas Já”. E foi nessa mesma época que iniciaram as discussões sobre a elaboração de uma nova Constituição

¹⁴Considera-se como instrumental as iniciativas educacionais nas quais o ensino se restringe ao necessário para a vida cotidiana e para realização de tarefas laborais simples; assistencialista, aquelas que possuem conotação filantrópica, nas quais a responsabilidade do Estado para com a oferta de educação em áreas rurais é transferida para a iniciativa privada em troca de incentivos fiscais; e, de ordenamento social, aquelas em que o Estado utiliza a educação para manipular o comportamento da sociedade, a fim de atender a interesses econômicos ou políticos, em geral restringindo a liberdade de expressão e o acesso à informação (SECAD, 2007, p. 15).

Federal Brasileira, impregnada de princípios democráticos. Para Brito (2005, p. 16), os movimentos sociais e sindicais marcam a luta da classe operária e “[...] seu papel na redemocratização do país foi fundamental”. Para os movimentos sociais, foi um período aguerrido de conquistas, pois tiveram participação ativa nessa fase e conseguiram inserir alguns direitos na nova Constituição. O MST teve grande destaque nesse período, pois estava se articulava em defesa do homem do campo. Também foi o momento em que foi criado o Partido dos Trabalhadores (PT), “impulsionado pelos movimentos grevistas do ABC Paulista, trazendo uma nova dinâmica às lutas sociopolíticas no Brasil” (SOARES DO BEM, 2006, p. 151).

Costa (2016, p. 25) alerta sobre a ocorrência de “inúmeros movimentos de greve dos trabalhadores, e, no campo educacional, surgiram várias associações e organizações de apoio à escolarização em nível de 1º e 2º graus e do ensino superior”, assim, as centrais sindicais foram reconstituídas pelos trabalhadores e a “Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Central Única dos Trabalhadores (CUT)” Gohn (2000, p. 18) foram criadas. Vale ressaltar que essas novas demandas oriundas dos movimentos sociais foram proeminentes, principalmente, a partir da década de 1990, para a elaboração das políticas públicas sociais e para assegurar direitos preconizados na Constituição Federal de 1988 (COSTA, 2016, p. 25). Estes movimentos trouxeram “[...] uma nova ordem de demandas relativas aos modernos direitos sociais” (SOARES DO BEM, 2006, p.152).

No que cerne a década de 1990, período de conquistas significativas para os movimentos sociais, principalmente no que se refere a políticas educacionais, também foi marcada por vários fatos como, “a Reforma do Estado e a Reforma da Educação, resultantes do crescente desemprego, ocasionado pela crise internacional do Capitalismo, que se propagava e chegava aos países da América Latina” (COSTA, 2016, p. 26). A palavra de ordem advinda das lutas sociais estava voltada para as temáticas da “[...] cidadania coletiva e a exclusão social” (GOHN, 1997, p. 288) que, na época eram demandas causadas pelo “cenário sociopolítico e econômico do período e às mudanças produzidas pela política neoliberal” (COSTA, 2016, p. 25). Mediante a esse cenário, a sociedade civil viu-se desafiada a organiza-se para reivindicar políticas coletivas, voltadas para os excluídos e “Novos atores entraram em cena; desta vez, não para lutar contra a exclusão, clamando por cidadania e direitos sociais, mas lutando pela inclusão, pela integração dos excluídos que o sistema gera” (GOHN, 2000, p. 20).

Com as mudanças ocorridas nas décadas de 1980 e 1990, o Estado precisou se

reorganizar, e a partir dessa, deixou de “promover políticas sociais básicas, transferindo a responsabilidade para a própria sociedade, dada a suposta incapacidade deste Estado de responder a todas as demandas sociais” (CRUZ, 2003, p. 12). Esta minimização das funções do Estado acarretou forte demanda de serviços sociais como saúde e educação para a iniciativa privada, dificultando o acesso das camadas populares da sociedade a estes direitos (COSTA, 2016, p. 28). Com a atuação mínima do Estado frente às demandas sociais, percebeu-se a implantação de políticas públicas para a educação a partir de ideias neoliberal, que foram adotadas como medidas indispensáveis para o fortalecimento político e econômico do País. Nesse panorama, a educação deixou de ser um assunto de ordem nacional e passou a ser pensada e gerida “por múltiplos agentes de poder tanto nacionais como internacionais, como as agências multilaterais, as organizações transnacionais e o Estado Nacional, que é o mediador dos interesses capitalistas” (COSTA, 2016, p. 30).

Alguns programas de educação básica, sob a orientação do Banco Mundial–BM, foram gestados e financiados, como foi o caso do Programa Escola Ativa - política de educação para atender as escolas do campo. Na visão neoliberal, a falta de escolarização dos indivíduos é um fator negativo para o crescimento e desenvolvimento do País (COSTA, 2016, p. 30). Para Barone (1999, p. 10):

“Para apoiar esta teoria utilizam-se estimativas – por meio de regressões estatísticas históricas – relativas ao aumento da renda de uma pessoa analfabeta (em cuja educação se investe determinada quantia), que seria proporcionalmente maior que o aumento de salário de um profissional com pós-graduação em cuja educação adicional fosse investido o mesmo montante. Por esta razão, o investimento na educação primária traria mais vantagens sociais do que na secundária e na superior, uma vez que, somando os maiores aumentos de rendas pessoais se conseguiria um incremento maior da renda nacional por unidade de valor adicional investida. Em análises deste tipo apoia-se a hipótese de que a vantagem ‘social’ coincidiria com a vantagem dos setores mais carentes”.

A essa demanda, a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em *Jomtien*, na Tailândia, no ano de 1990, organizada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura -UNESCO, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e BM foi preparado um conjunto de diretrizes políticas, pensadas para a recuperação da escola de ensino fundamental no Brasil. A conferência mencionada acima, também influenciou na elaboração da LDB vigente, que se pautou também na Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, as diretrizes refletiram sobre a elaboração da lei nacional 9.394/96 que estabeleceu a LDB. Nesse viés, de acordo com a proposta dos documentos citados: “[...] a educação deve cumprir um triplo papel, econômico, científico e

cultural e a educação deve ser estruturada em quatro alicerces ou pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser” (DAMASCENO, 2009, p. 51). Ao pensar nessa nova organização de ensino, outro ponto que deve ser pensado e reformulado é o currículo escolar, pois as estratégias devem contemplar os quatro pilares apresentados para a educação do século XXI pela UNESCO.

As conquistas almeçadas com a Constituição de 88 e com a implementação da nova LDBEN foram muitas, e nesses ganhos, o homem do campo também está inserido. E nesse contexto é importante destacar que, uma das mudanças que ocorreram a partir da concepção de uma educação para todos e a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, foi o reconhecimento da diversidade e singularidade do campo, uma vez que vários aparelhos legais colocam orientações para acolher esta realidade de modo a ajustarem-se as suas especificidades, como consta nos artigos 23, 26 e 28, onde são tratadas questões de organização escolar e de ordem pedagógicas. Em seu artigo 28, A LDB 9.394/96, coloca as seguintes normas para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Desta forma, observam-se no artigo 28, os avanços tanto políticos quanto educacionais e culturais inerentes à educação no que se refere ao meio rural, e explicita a obrigação do Estado cumprir com alguns deveres, nos quais: educação básica para toda população; conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses e necessidades dos educandos, bem como, “a autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade” (BICALHO, 2010, p. 4).

Vale frisar que esta última orientação, a qual visa a flexibilização do calendário curricular nas escolas do campo, hoje, já é realizada por poucas escolas, as quais trabalham com a Pedagogia da Alternância. Tal metodologia utiliza-se de um currículo flexível “para atender aos objetivos de que, em tempos e espaços alternados – Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) – os jovens do campo tenham condições de acesso à escolarização, os conhecimentos científicos, os valores produzidos em família, os comunitários e os saberes da terra” (BICALHO, 2010, p. 5). Mas essa questão será abordada em outro tópico mais a frente, pois antes faz-se necessário entender como seu deu todo o processo de iniciação das

conquistas via políticas educacionais voltadas para o homem do campo, no período dos anos 90.

A importância da política da educação no/do campo, tanto em sua especificidade, como em sua qualidade social, só foi discutida quando os movimentos sociais passaram a construir e exigir outra educação, interferindo e exigindo políticas públicas para os filhos dos trabalhadores (SANTOS, 2006, p.80). Somente depois dessas atuações, foi que ações começaram ser instituídas na dimensão social, programas e projetos sólidos, os quais culminaram com a conquista das Diretrizes operacionais para o campo. Vale lembrar que esta primeiras iniciativas se deram em 1997 como o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA.

Todo esse processo de luta dos movimentos sociais do campo – de forma consistente e organizada- em prol de uma “Educação do Campo” iniciou-se no final do I ENERA, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem- Terra (MST), em Brasília, o qual teve parceria com diversas entidades, como a Universidade de Brasília (UnB), O Fundo das Nações para a infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que juntos “começaram a criar mecanismos para construir uma educação que atendesse às necessidades das famílias do campo, parcela da sociedade que historicamente, nunca teve prioridade nos projetos educacionais no Brasil” (ROSA, p. 5).

Segundo Caldart (2002, p. 28) durante as discussões realizadas no I ENERA, também foram incluídas em pauta as reflexões e práticas pedagógicas que seriam possíveis para o meio rural. Pensava-se em uma nova probabilidade para a Educação do Campo, descentralizando as discussões nos estados e municípios. Também a partir desse encontro que surgiu a ideia de uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo e, de acordo coma autora, “esse foi um grande avanço, pois, permitiu a participação popular na construção de ideias e discussões que influenciariam as políticas públicas do país”. Para Caldart (2002, p.28),

“toda vez que houve alguma sinalização de política educacional ou de projeto pedagógico específico, isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além, de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos”.

No entanto, a partir do I ENERA, percebeu-se um novo contexto para o homem do campo no que diz respeito à educação, pois, em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, uma instituição que passou a promover e gerir as ações conjuntas

pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Conforme (BICALHO, 2010, p. 7), dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão:

“a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004; a instituição pelo CNE – Conselho Nacional de Educação; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC), em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SECAD, 2004). Ainda, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, UnB, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil”.

Vale ressaltar que esta I Conferência foi entendida como um marco para o reconhecimento “do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação” (BICALHO, 2010, p. 7), e o autor ainda complementa,

“foi um encontro onde foram as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural. A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural”.

O ano de 1998 teve marcos para a educação do campo, pois em 16 de abril deste ano, outro fato de tamanha relevância, por meio da Portaria nº. 10/98. Foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA¹⁵, atrelado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. No entanto, em 2001, o Programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, no Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Considerando a diversidade de atores sociais envolvidos no processo de luta pela terra no país, o PRONERA é uma expansão do compromisso firmado entre o Governo Federal, as instituições de ensino, os movimentos sociais, os sindicatos de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais (Brasil, 2004). Segundo Silva (2010), o PRONERA é o resultado de uma obra originária das incansáveis lutas dos movimentos sociais do campo, o qual nasceu com o ofício de expandir os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados; “fortalecer o mundo rural como território da vida coletiva e suas dimensões econômicas, sociais, ambientais, culturais e éticas, além de executar políticas de educação em todos os níveis da Reforma Agrária”.

¹⁵Surgiu a partir de um debate coletivo efetuado no I ENERA. Esse debate contou com a parceria do grupo de trabalho de apoio a Reforma Agrária da Universidade de Brasília, o MST e organizações nacionais e internacionais, tais como: CNBB, UNESCO E UNICEF. Após um período de reuniões e discussões sobre a temática em pauta no ENERA e, em função de um alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária, decidiu-se dar prioridade à questão da alfabetização de jovens e adultos, sem deixar de contemplar as demais alternativas para a educação do campo (BICALHO, 2010, p. 7).

No ano de 2002, no dia 03 de abril, foi aprovada a Resolução CNE/CEB Nº. 01 que estabeleceu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, “concretizando um importante marco para a história da educação brasileira e, em especial, para a educação do campo ”(BICALHO, 2010, p. 8). Contudo, a burocracia fez com que tais políticas, conquistadas e destinadas ao homem do campo, não deslanchassem em proporções significativas e se efetivassem nas escolas do campo. De acordo com o parecer nº. 36/2001, que criou as Diretrizes para a Educação do Campo:

[...] os movimentos sociais do campo propugnam por algo que ainda não teve lugar, em seu estado pleno, porque perfeito no nível das suas aspirações. Propõem mudanças na ordem vigente, tornando visível, por meio das reivindicações do cotidiano, a crítica ao instituído e o horizonte da educação escolar inclusiva (BRASIL/MEC/CNE, 2001, p. 09).

Percebe-se assim uma luta por direitos a muito negado, no entanto tem-se o avanço nas conquista procedente dos movimentos sociais do campo, pois em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e foi nessa secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo e, este fato sim, significou a “inclusão na estrutura federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades” (BICALHO, 2010, p. 8). Tal reconhecimento implicou na criação de políticas educacionais voltadas para a população do campo, que levasse em conta suas necessidades e especificidades.

Nesse período de 2004, no MEC, também foi constituído o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo e foi pensado e elaborado o documento intitulado “Referências para uma política nacional de educação do campo”. É importante ressaltar que nessas referências o GPT anunciou os dois fundamentos da educação do campo e tinha explícitos os princípios da educação do campo, conforme o quadro abaixo (Quadro 1).

Quadro 1 – Fundamentos e princípios da educação do campo (GTP)

Fundamentos		Princípios	
1	A superação da dicotomia entre rural e urbano	1	A educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo;
		2	A educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido;
		3	A educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura;
2	Relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo	4	A educação do campo na formação dos sujeitos;
		5	A educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável;
		6	A educação do campo e o respeito às características do campo.

Fonte: Adaptado de SECAD 2007.

Diante das distintas conquistas, percebe-se que a educação do campo “se fortalece por meio de uma **rede social**¹⁶, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam” (SOUZA, 2008, p.10). E essa rede social é composta por ONGs, universidades (Federais e estaduais), secretarias (estaduais e municipais), movimento sindical, movimentos e organizações sociais, Centros Familiares de Formação de Alternância-CEFAs, CPT, os quais estão envolvidos nesse processo com os mesmos ideais e, lutam para a descaracterização da educação rural e inserção da educação do campo. Entende-se a educação rural como um atraso, ela expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, o qual era visto como um local de atraso. No entanto, “a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável” (SOUZA, 2008, p. 10).

É bem verdade que, apesar de serem lentas, as mudanças veem ocorrendo e, com isso, nota-se o fortalecimento da concepção de educação no campo nos últimos anos, mas ainda é possível constatar que a infraestrutura e as condições pedagógicas nas escolas públicas, principalmente no campo, são bastante precárias. Nesse viés, tem-se uma compreensão de que as escolas do campo sempre estiveram inseridas em um contexto de escabroso e, mesmo com todos os direitos já garantidos, ainda têm-se muitas nesse cenário desastroso. A precariedade da escola do campo relaciona-se ao modelo de desenvolvimento econômico atual, que visa a ampliar sua hegemonia sobre o campo, a fim de garantir os interesses de reprodução do capital (COSTA, 2016, 46). Entretanto, faz-se necessário dissolver essa visão unilateral, construído ao longo do percurso de formação histórica do Brasil e, a partir de então, partir para a “formulação das políticas educativas para atender aos sujeitos do campo torna-se indispensável, de modo que seja possível superar as contradições e as disparidades existentes entre a educação da cidade e a do campo” (COSTA, 2016, 46). De acordo com Caldart (2002, p. 27):

[...] a educação do campo tem se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias, de experiências pontuais. Não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas, porque elas têm sido uma das marcas de nossa resistência. Mas é preciso ter clareza que isto não basta. A nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.

¹⁶Composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância (SOUZA, 2008, p. 10).

Em tentativa de se atender a necessidade de políticas públicas para o campo, hoje, mediante a tantas lutas advindas dos movimentos sociais, sinaliza-se algumas iniciativas no âmbito do governo federal quanto à representação das identidades da escola do campo. Essa representatividade se dá através de programas, projetos e ações de atendimento escolar idealizado pela SECAD (Quadro 2):

Quadro 2- Programas, projetos e ações do governo federal para o campo.

PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES	Saberes da terra
DESCRIÇÃO	Programa nacional de educação de jovens e adultos integrada à qualificação profissional social e para agricultores e agricultoras familiares, foi criado pelo Governo Federal para enfrentar as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade.
OBJETIVO	Elevar a escolaridade de jovens e adultos agricultores familiares, proporcionando certificação correspondente ao ensino fundamental, integrada à qualificação social e profissional.
BENEFICIÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Jovens e adultos que atuam na agricultura familiar, residentes no campo, que não concluíram o Ensino Fundamental ou que tenham frequentado apenas programas de alfabetização; • Profissionais da educação - professores, educadores, instrutores, técnicos e gestores - vinculados aos sistemas federal, estaduais e municipais de educação e aos movimentos sociais; • Sistemas públicos de ensino que atuem na Educação do Campo.
FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	O Programa Saberes da Terra é coordenado, no âmbito federal, por três instâncias que constituem a Coordenação Nacional: Comitê Interministerial, Comitê Pedagógico e Coordenação Executiva.
PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES	Plano nacional de formação dos profissionais da Educação do Campo
DESCRIÇÃO	A formulação de um Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo é uma demanda histórica dos professores das escolas do campo e uma das prioridades definidas pelo Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo (GPT). A estratégia de implementação deve estabelecer um processo institucional que aproxime instituições de ensino, pesquisa e extensão, em especial as Universidades, das redes de ensino do campo e de suas reais necessidades.
OBJETIVO	Estabelecer uma política nacional de formação permanente e específica dos profissionais da Educação do Campo que possibilite o atendimento efetivo das demandas e necessidades dos alunos, educadores, redes de ensino e comunidades do campo.
BENEFICIÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • Professores, gestores e pedagogos em exercício na rede pública de ensino municipal e estadual, nas escolas comunitárias de Pedagogia da Alternância, nos programas governamentais nacionais e estaduais de Educação do Campo; • Técnicos em gestão escolar, em multi-meios didáticos, em infraestrutura e ambiente escolar e em alimentação escolar; • Educadores e educadoras que atuam com educação não escolar em organizações
FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	o Plano estrutura-se em duas linhas de ação: 1) política de formação inicial e continuada e 2) produção de material didático-pedagógico e pesquisa. A primeira linha contempla a formação em nível médio, bem como a formação superior em nível de graduação e pós-graduação. A segunda linha contempla a formulação e publicação de material didático-pedagógico específico, bem como a realização de pesquisas e o mapeamento de informações que subsidiem a implementação das políticas e a implementação de experiências pedagógicas alternativas.
	Cont.

PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES	Revisão do Plano Nacional de Educação - Lei nº 10.172/2001
DESCRIÇÃO	A criação do Plano Nacional de Educação (PNE) foi determinada pelo art. 214 da Constituição Federal e tem por objetivo articular as ações voltadas para o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e modalidades, capazes de conduzir à erradicação do analfabetismo, à universalização do atendimento escolar, à melhoria da qualidade do ensino, à formação para o trabalho e à promoção humanística, científica e tecnológica do país.
OBJETIVO	Tornar o diagnóstico, as diretrizes e as metas do PNE condizentes com uma Educação do Campo de qualidade referenciadas nas experiências e contextos de suas populações e segmentos.
BENEFICIÁRIOS	Toda a população do campo, em particular educadores e alunos das escolas do campo, envolvendo segmentos como pescadores artesanais, trabalhadores da pesca, agricultores familiares, agricultores assalariados, trabalhadores rurais temporários, assentados, ribeirinhos, caiçaras.
FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	A CGEC, em articulação com o GPT, elaborou uma proposta de alteração do PNE para ser apresentada ao Congresso Nacional, em conjunto com as demais propostas do MEC. A dinâmica dos trabalhos realizou-se por meio de reuniões de uma comissão composta por representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de movimentos sociais e sindicais de diferentes segmentos do campo organizados em âmbito nacional – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (Resab), Via Campesina e Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa).
PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES	Fórum permanente de pesquisa em Educação do Campo
DESCRIÇÃO	No período de 19 a 21 de setembro de 2005, foi promovido em Brasília o 1º Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). A fim de dar continuidade a esse debate foi instituído o Fórum Virtual de Pesquisa em Educação do Campo, espaço de convergência, troca e articulação de pesquisas e reflexões teóricas.
OBJETIVO	Promover, por meio da instituição de uma rede virtual de pesquisadores, o debate acerca da Educação do Campo, bem como a articulação dos pesquisadores e a divulgação das pesquisas em andamento nesta temática.
BENEFICIÁRIOS	Pesquisadores e pesquisadoras em Educação do Campo; Gestores públicos; Professores das escolas do campo; Universidades; Sistemas de Ensino.
FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	O projeto foi desenvolvido em parceria com a Secretaria de Educação à Distância (Seed) do MEC, a qual ficou responsável pela capacitação de técnicos da CGEC para o desenvolvimento e administração do Fórum, além do fornecimento de suporte técnico para a plataforma e-ProInfo.
PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES	Apoio à Educação do Campo
DESCRIÇÃO	O apoio à educação do campo é realizado por meio da transferência voluntária de recursos financeiros a projetos de capacitação de profissionais de educação, reforma e construção de escolas, elaboração ou aquisição de material didático e apoio técnico, relativos a todos os níveis de educação.
OBJETIVO	Promover, mediante apoio técnico e financeiro, a melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas do campo, prioritariamente as de ensino fundamental, com vistas ao desenvolvimento de práticas voltadas para uma educação do campo contextualizada.
BENEFICIÁRIOS	São beneficiários finais os alunos matriculados no ensino fundamental em escolas do campo das redes municipais e estaduais de ensino ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas que desenvolvem atividades na educação do campo. Já os beneficiários diretos são as escolas apoiadas técnica e financeiramente e os profissionais, professores e técnicos capacitados.
FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	Anualmente são publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) resoluções que regulamentam a transferência voluntária de recursos da dotação orçamentária da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), por Cont.

	meio de convênios.
PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES	Licenciatura em Educação do
DESCRIÇÃO	O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo é uma iniciativa da Secad/MEC e da Secretaria de Educação Superior (Sesu), cujo objetivo é apoiar programas integrados de licenciaturas que proponham alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico e viabilizem a expansão da educação básica para o campo, com a qualidade exigida pela dinâmica social e pela necessidade de se reverter a histórica desigualdade que sofrem os povos do campo.
OBJETIVO	Promover a formação de educadores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica dirigidas às populações que trabalham e vivem no campo, através do estímulo à criação, nas universidades públicas de todo país, de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo.
BENEFICIÁRIOS	Professores em exercício nas escolas do campo da rede pública; outros profissionais da educação com atuação na rede pública; professores e outros profissionais da educação que atuem nos centros de alternância ²⁰ ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo; professores e outros profissionais com atuação em programas governamentais de educação; jovens e adultos que desenvolvam atividades educativas não-escolares nas comunidades do campo. Sistemas públicos de ensino que atuem na Educação do Campo.
FORMA DE IMPLEMENTAÇÃO	Em dezembro de 2005, com a colaboração de consultores, especialistas, representantes de secretarias do MEC e membros do GPT foi elaborada uma proposta preliminar para o Plano Nacional dos Profissionais da Educação do Campo. Esse Plano apresenta diferentes ações à Universalização e expansão no atendimento escolar no campo.

Fonte: adaptado de SECAD 2007

Percebe-se que os avanços foram significativos e que, se realizados com empenho e se não dependesse de questões políticas, estariam transformando a realidade no campo, mas não é o que se percebe. No cenário atual, nem todos os programas, projetos ou ações estão funcionando, as questões burocráticas travam o processo e não permite um avanço por completo nas questões educacionais para o campo. A esse respeito, Caldart (2004, p.16) chama a atenção para os desafios que decorrem as políticas de financiamento, a formação de educadores e a produção de materiais didáticos. É notório que essas demandas são extremamente imprescindíveis no processo de construção da educação do campo. Desta forma, a autora aponta que:

“Não se trata de inventar um ideário para a Educação do Campo; isso não repercutiria na realidade concreta. O grande desafio é abstrair das experiências e dos debates, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação”.

O Ministério da Educação – MEC, no mandato de Luís Inácio Lula da Silva, sugeriu a construção de uma política nacional para a educação do campo, a partir do diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro (BICALHO, 2010, p.9). Nesse viés, os eixos orientadores dessa política em construção foram: a diversidade étnico-cultural como valor; o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania (BRASIL, 2006), com destaque para:

A construção de uma base epistemológica que busque a superação da dicotomia campo-cidade. Essas ações implicariam no fortalecimento e apoio à pesquisa de base que tenham como temática as questões que envolvem o campo, como por exemplo: educação, segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, agroecologia, entre outros.

É importante mencionar que com estes avanços e legislações educacionais pensadas voltadas para a educação do campo, a realidade das escolas para a população no campo ainda continua bastante precária. As políticas e ações referidas já estão em diferentes graus de desenvolvimento, uma vez que algumas dessas agendas já estavam incluídas, pelo menos nos instrumentos normativos relacionados à educação (BICALHO, 2010, p.9). Para que os anseios do homem do campo realmente sejam atendidos, é necessário que essa luta vá além do que prescreve a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, as diretrizes operacionais e o decreto presidencial¹⁷ no final do governo Lula, “devendo se constituir fundamentalmente pelos atores que nela estão envolvidos através de suas práticas educativas cotidianas, suas experiências e reais necessidades” (BICALHO, 2010, p.9).

Ao se pensar em práticas educativas que levem em conta suas experiências e atendam as reais necessidades do sujeito do campo, tem-se então, a proposta da Pedagogia da Alternância, a qual surgiu do seio dos movimentos de agricultores franceses, na década de 1930, na França. A Pedagogia da Alternância está representada nas dimensões agrária, política, cultural e pedagógica que visa promover a formação integral dos jovens do campo, permitindo opções de formação ao sistema oficial. Como uma proposta inovadora e adequada a realidade do homem do campo, a P. A. será apresentada e explanada no tópico seguinte desde sua origem a sua chegada ao Brasil, como instrumento alternativo para o jovem do campo. É relevante a compressão de que as concepções político-pedagógicas que muitos membros simpatizantes da alternância, ao trazerem-na para o Brasil, tinham e, ainda têm, como fundamento os estudos e a prática pedagógica desenvolvida por Paulo Freire.

2.1.2 Os movimentos sociais e suas contribuições para educação do/no campo

Os percursos já realizados pelos movimentos permitiram que os atores protagonistas nessa história aprendessem de forma prática como se unir, organizar, negociar, lutar e assim, partir em direção à formação da identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações, apreensão crítica do seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais (BEZERRA NETO, 1999, p. 25). Para Rezende (2011, p. 45), os movimentos sociais nasceram:

[...] da iniciativa popular, cujo objetivo tem origem e é motivado pelas mazelas

¹⁷DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

ocasionadas pela divergência entre o universo do capital em detrimento do trabalho, e, assim, do trabalhador, os movimentos sociais se constituem em elementos de resistência e posicionamento político da sociedade.

Em consonância, Cohen (2003, p. 425) afirma que “visões antagônicas da sociedade civil são mobilizadas em uma luta contínua, seja para manter a hegemonia cultural de grupos dominantes, seja para afirmar a contra-hegemonia de atores coletivos subalternos”. A luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo tem reivindicação à modificação da historicidade e do sistema de relações de poder entre dominantes e dominados visto que sua gênese não está dissociada da questão agrária, o que constitui um aspecto muito importante para compor o perfil de análises sobre o contexto social de luta para as políticas públicas de educação, no âmbito das políticas neoliberais das últimas décadas (ANTÔNIO, 2005, p. 35).

“Não podemos cair na falácia de que o debate sobre a educação básica do campo substitui, ou é mais importante, do que o debate sobre Reforma Agrária, sobre política agrária e agrícola, sobre relações de produção no campo... Não há escolas do campo num campo sem perspectivas, com o povo sem horizontes e buscando sair dele. Por outro lado, também não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo (CALDART, 2000, p. 62)”.

Tomando por referência a análise feita por Caldart (2000), não é possível falar de movimentos sociais e educação no campo, “sem prostrar sobre as lutas pela terra, a alianças e troca de favores entre os segmentos das classes dominantes em que se inseriram os processos de lutas e tentativas de rupturas sociais dos segmentos das classes dominadas” (RIBEIRO, 2007, p.35). Ao pensar a Educação como um dos pilares centrais dos movimentos sociais do campo integrado a luta pela terra, Damasceno e Bezerra (2004, p. 83), apontam que, para os trabalhadores integrante do MST, “o eixo para se buscar a transformação da educação reside em considerar as relações de trabalho (incluindo sua dimensão sociopolítica, representada pelas lutas sociais)” como bases a partir das quais a educação do campo e, em especial a escolar, devem ser repensadas. Para Scherer-Warren (2007, p. 326).

“Os movimentos sociais são redes sociais complexas, que transcendem organizações empiricamente delimitadas e que conectam, de forma simbólica, solidarística e estratégica, sujeitos individuais e atores coletivos em torno de uma identidade ou identificações comuns, de uma definição de um campo de conflito e de seus principais adversários políticos ou sistêmicos ou de um projeto ou utopia de transformação social”.

É evidente, que a luta dos movimentos sociais vão além do contexto educacional e estão atreladas a luta pela terra, e que, aqui no Brasil, tem uma história recente, mesmo nos seus mais de cinco séculos contra o latifúndio e a exploração, principalmente, no que se refere a reforma agrária. Surgiram no período, de 1954 a 1964, três grandes organizações que deram

origem à luta por esta causa no Brasil, as Ligas Camponesas (Nordeste), Trombas (Goiás) e a Revolta Camponesa de 1957 (Paraná), as quais lutaram e tentaram por inúmeras vezes romper com a atitude conservadora e reacionária de fazer política no Brasil. Nesse período, os camponeses, resistiam e chegavam a realizar ocupações de terra. Com o golpe militar, em 64, os movimentos de luta pela terra foram reprimidos violentamente e suas lideranças camponesas desapareceram (RIBEIRO, 2007, p.35).

Nesta perspectiva, para Carvalho (2003, pg. 25),

“O golpe militar não só trouxe a “modernização conservadora” para o campo, como violência, militarização, expansão dos conflitos e êxodo rural. Trouxe também sua contradição: a luta por condições de vida e a necessidade de alfabetizar os trabalhadores do campo. Neste embate histórico, cresce o Movimento de Educação de Base, cresce a consciência política dos trabalhadores organizada em torno de matrizes teóricas libertadoras. Constituíram equipes de educação popular para alfabetização, segundo método Paulo Freire. Esses núcleos educacionais serviram principalmente para formação de coletividades auto-organizadas”.

As ideias da autora acima são reforçadas por Costa (2016, p. 20) quando, diz que as lutas sociais produzem mudanças importantes na sociedade por meio da conquista e da ampliação da cidadania como direito e como elemento político. Nesse sentido, os movimentos sociais constituíram-se em cada período histórico “revelando as áreas de carência estrutural, os focos de insatisfação, os desejos coletivos” (SOARES DO BEM, 2006, p. 1137) e “reclamando direitos sociais de forma ampla e em escala coletiva” (COSTA, 2016, p. 20).

Vale ressaltar que nas décadas de 1940 a 1960, as lutas pela terra e exigência por uma reforma agrária se intensificaram no campo. Além dos trabalhadores rurais, outros atores também participaram dessa organização. Tiveram papel decisivo o Partido Comunista Brasileiro e a Igreja Católica (RIBEIRO, 2007, p.35). Outro fato importante é que, nas décadas de 1950 e 1960, no Brasil, a questão agrária surgiu em meio às disputas e relações de classes que não chegavam a um entendimento fazer dela um fator de transformação e de “modernização social e econômica”. RIBEIRO (2007, p.35) ainda aponta que,

“o desenvolvimento econômico brasileiro também se expandiu nesse período, trazendo mudanças nas relações sociais no País. O deslocamento da capital federal para o Centro- Oeste, a modernização do campo industrial, a reformulação da agricultura de exportação, inclusive a sua substituição pela produção para o mercado interno, tudo modificou profundamente as condições sociais do País, as relações entre as classes sociais, a dinâmica dos conflitos, etc. Isso dentre outros aspectos, porque houve um claro enfraquecimento político das oligarquias, seja com o desencadeamento dos movimentos sociais no campo, em especial no Nordeste, seja com o envolvimento da Igreja em programas de alfabetização e de conscientização das populações rurais”.

Carvalho (2003, p. 25) menciona que este processo foi intensificado nas décadas de 1970 e 1980, frente a proposta dos militares de integração da agricultura camponesa ao capital

industrial. A apreciada “modernização conservadora” levou para o campo uma escassez de mão de obra, devido sua base tecnológica. Surgiu também a prática intensiva de defensivos agrícolas, mudanças nos padrões de produtividade, descapitalização das unidades produtivas e o aumento da concentração fundiária, resultando em maior expropriação do homem do campo Carvalho (2003, pg. 25). Sobre a Revolução Verde, Cordeiro (1996),

“crítica o movimento principalmente pelos efeitos prejudiciais ao meio ambiente (...) através da homogeneização das práticas produtivas, simplificação do meio através da utilização intensiva de agrotóxicos, fertilizantes inorgânicos, moto-mecanização, equipamentos pesados de irrigação, variedades e híbridos de alto rendimento, etc, causaram inúmeros impactos negativos sobre o meio ambiente e a sociedade; principalmente porque o país não conseguiu acabar com a fome. O modelo da Revolução Verde entrou em crise na década de 1980 e na década de 1990 surgiu o modelo agrícola do agronegócio, que também vem recebendo críticas, tanto de ambientalistas como de membros de movimentos sociais do campo. Em relação a este último, vale aqui destacar as palavras de João Pedro Stédile, membro da Coordenação Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Para ele, “no agronegócio não há lugar para camponeses nem sequer para agricultores, pois os trabalhadores desse modelo usam as técnicas do padrão internacional e se transformam em tratoristas, aplicadores de veneno, etc.” (BROCH; TARTELLI; STÉDILE, 2009, p.159-160)”.

Depois de muitas lutas travadas para a legalização das terras e direitos negados, os movimentos sociais, além da questão agrária, incluíram em sua pauta a educação, sim, uma educação que atendesse as necessidade do povo do campo e que não fosse apenas uma reprodução do que é feito nas escolas urbanas. E foi nesta conjuntura de lutas organizadas pelos “camponeses versus o latifúndio e versus a política de modernização na zona rural, que surgiu na década de 80, um dos mais importantes movimentos sociais populares organizados no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST” (ROSA, BEZERRA, 2011, p, 4).

“O MST é tratado como movimento revolucionário e referenciado como um dos grupos rebeldes mais importantes da América Latina. No Jornal El Pais, a tática do movimento é assim registrada: como uma nova forma de pressão dos camponeses brasileiros que usam as ocupações organizadas dos latifúndios improdutivos para dar um pedaço de terra a milhares de famílias (LOMBARDI, citado por BEZERRA NETO, 1999, p. 2)”.

Por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), entidade envolvida com as questões agrárias, preocupada com o homem do campo, assim como o direito igual para todos, fez com que, em 1979, surgisse o MST, em plena ditadura militar, na luta e defesa dos posseiros, em Ronda Alta, no Rio Grande do Sul, quando houve a ocupação da Fazenda Macali. É importante destacar que, com o lema “Terra para quem trabalha”, em 1980, foi realizado o congresso do MST. Já em 1984, funda-se o MST e, em 1988, realiza-se o Congresso “Ocupar, resistir, produzir”, defendendo o direito à distribuição da propriedade individual da terra aos

trabalhadores rurais, tendo por base a legislação do “Estatuto da Terra¹⁸” (DALTRO, 2007, p.37).

É importante frisar que, em relação à legalidade de terras, ela apareceu nos planos do primeiro mandato do então presidente, Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002), como configuração de desenvolvimento da agricultura familiar e diminuição dos problemas agrários. Tinha-se como objetivo, fixar, nesse período, 280 mil famílias, mas foram assentadas somente 264.625 (90%), das quais, 70% no norte e nordeste, sem a menor infraestrutura, diga-se de passagem. A esse respeito, Morissawa (2001), afirma que, o modelo agrário defendido pelo governo FHC era a agroindústria capitalista. Nesse viés, o que se observa, no Brasil de FHC, é que a reforma agrária foi realizada pelos próprios Sem-Terra, por meio de suas lutas e não por ações do poder público federal, como queria fazer crer o governo FHC (MORISSAWA, 2001, p. 112).

E é nessa conjuntura de luta pela terra que se institui também a luta por políticas educacionais no âmbito das políticas neoliberais¹⁹ das últimas décadas. E todas essas questões problemáticas sobre a vida do homem do campo e a organização social em prol da educação ficam evidenciadas na fala de Caldart (2002, p. 20),

“Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e Reforma Agrária; sujeito da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da terra dos quilombolas e pela identidade própria desta herança; sujeitos de luta pelo direito de ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas”.

Toda essa conjuntura relatada, advindo das lutas travadas pelos movimentos oriundo do campo, começaram ser percebidos e ter alguns avanços legais a partir da Constituição Federal de 1988²⁰, mas ganharam forças, somente, na década de 1990 onde a educação do/no

¹⁸A utilização, ocupação e relações fundiárias em cada país são legalmente regulamentada pelo Estatuto da Terra. No Brasil, órgãos governamentais de interesse agrícola e reforma agrária, como Incra, por exemplo, te, na teoria e, às vezes na prática, suas ações e medidas norteadas pela lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964 (<http://reforma-agraria-no-brasil.info/estatuto-da-terra.html>)

¹⁹É um conjunto de ideias *políticas* e econômicas capitalistas que defendem a não participação do estado na economia, onde deve haver total liberdade de comércio, para garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país (<http://m.suapesquisa.com/geografia/neoliberalismo.htm>)

²⁰A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia. Ao afirmar que “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208), ergueu os pilares jurídicos sobre os quais viria a ser edificada uma legislação educacional capaz de sustentar o cumprimento desse direito pelo Estado brasileiro. No bojo desse entendimento, a educação escolar do campo passa a ser abordada como segmento específico, prenhe de implicações sociais e pedagógicas próprias (SECAD, 2007, p.16).

campo ganhou espaço na LDBEN de 96²¹. Vale ressaltar que os avanços foram significativos, contudo, não atende as necessidades das pessoas que vivem no campo, as quais tem suas peculiaridades. A esse respeito, Caldart (2002, p. 20) diz:

“A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e se assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino”.

Parafrazeando com Caldart (2002), percebe-se a importância dessa discussão onde estão inseridos, em uma relação de poder, “os sujeitos do campo, ao serem envolvidos no processo educacional com as condições educacionais denunciadas pelos movimentos sociais ante as limitações do Estado brasileiro no contexto do campo (ANTÔNIO, 2005, p.36)”, sujeitos estes, que lutam por acesso a uma educação que lhe é de direito, com qualidade e voltada para a sua realidade local, proporcionando o desenvolvimento humano e contribuindo para sua formação integral e, que assim possa exercer sua cidadania com plenos direitos. No entanto, nota-se que, a educação, um direito de todos e dever do Estado, parece ser negada a população do campo, pelas limitações que são impostas pelo “gestor maior” da nação, do qual pode se afirmar que “as políticas educativas neoconservadoras são injustas hoje porque há uma correlação de poder extraordinariamente desfavorável para as forças progressistas neste continente e em nível mundial” (CORAGGIO, 1998, p. 83).

Atenuante a essa relação desfavorável, compreende-se que ao se discutir sobre a relação entre o contexto social e a escolarização dos sujeitos do campo, percebe-se que esta questão vai além da educação, pois o contexto social está relacionado a uma rede de ações que cercam estes sujeitos e, com isso, tem-se a proposição de que “não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING et al, 1999, p. 29). E essa proposição também é defendida Silva (2006, p. 86), quando afirma:

²¹A atual LDB de 1996 e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são os principais documentos que reconhecem a forma de alternância como esquema ou desenho curricular e metodológico para as escolas do campo. Nas Diretrizes consta em seu parágrafo único que [...] “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes a sua realidade”. Depois desses segue o Parecer do Relator Murílio de Avellar Hingel da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade /MEC de número 01/2006 que “reconhece os dias letivos para a aplicação da alternância”. Esses documentos são considerados como emblemáticos e legitimadores da Pedagogia da Alternância. (OTRANTO, 2011, P.10)

Os movimentos sociais como sujeitos coletivos colocam a luta pela escola no âmbito dos direitos, ao entenderem que a luta pela terra, pela água, pela floresta, pela soberania alimentar vem articulada ao direito à saúde, à moradia, à segurança, à proteção da infância, ao meio ambiente, à vida e à educação. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem a luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação do ser humano.

Neste sentido, compreende-se que as questões agrárias não estão desatreladas do projeto para educação do campo e que, “constituem um aspecto muito importante para compor o perfil de análises sobre o contexto social de luta para as políticas públicas de educação, no âmbito das políticas neoliberais das últimas décadas (ANTÔNIO, 2005, p.6)”. Também, fica notório a expropriação dos direitos sociais sobre os bens materiais e simbólicos, visto as práticas e conteúdos de luta dos Movimentos Sociais em contexto tão antagônico às suas conquistas. Outro ponto evidente é de que a educação do campo deve ser compreendida na sua raiz social dos movimentos sociais, já que pouco se percebe como o Estado está provendo as condições imprescindíveis para que tal educação aconteça, “mesmo que ela já venha sendo tecida pelos sujeitos históricos em suas condições objetivas de vida” (ANTÔNIO, 2005, p.6).

Portanto, a adversidade legada a educação do campo, oriunda pela falta de políticas públicas planejadas e efetivadas para o contexto rural, é identificada nas reivindicações dos movimentos sociais do campo: “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (CALDART, 2002, p. 27); “a maior parte da população do campo sofre com a ausência de políticas públicas adequadas para suprir suas demandas”(CARTA DE PORTO BARREIRO, 2000). A partir destas proposições, percebe-se o agravamento da educação no campo pela ausência de políticas para o campo, como também, uma conjuntura favorável para supri-la, á que o Estado tem negligenciado e agravado o descaso pelos princípios neoliberais da gestão pública, o que torna necessário a provisão “por regulações internas ao sistema, como leis, normativas, diretrizes curriculares etc., não deva ser a única dimensão satisfatória da provisão educacional nesse atual contexto” (ANTÔNIO, 2005, p.6).

Percebe-se que as políticas educacionais para o campo ainda são incipientes e que por si só, não resolveriam todos os problemas oriundos deste contexto, onde seus atores possuem possibilidades de um desenvolvimento rural com suas peculiaridades mais inclusivo, pois ao atentar-se para as reivindicações e interesse desta classe, percebe-se que a educação que o Estado dispõe para os camponeses é quase sempre, em sua estrutura empobrecida, desarticulada politicamente e sem qualquer vínculo cultural. É importante frisar que, mesmo

com suas especificidades, “uma escola do campo não precisa ser uma escola agrícola, mas será necessariamente uma escola vinculada à cultura que se produz por meio de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (Antônio, 2005, p.7).

Com todas essas dificuldades mantidas pelo Estado, compreende-se que, historicamente, ele tem o interesse de manter a instituição escolar direcionada para seus interesses e com isso, aventura-se se utilizando de todas as maneiras, evitar que os labutadores assumam em suas mãos “a tarefa de construir sua própria escola, voltada para a luta e construção de uma nova vida agora, e não com uma promessa futura, embora ela sofra consequências desta ousadia” (CAMINI, 2009, p. 14). Contudo, mesmo diante das adversidades impostas pelo Estado, os movimentos sociais não deixam de lutar, utilizando-se de estratégias e novas oportunidades para que possam “avançar o projeto educacional dos trabalhadores” (VENDRAMINI e FERREIRA, 2011. p. 154). Mas para uma melhor compreensão deste contexto, historicamente excludente, entre o Estado e as mazelas educacionais para o camponês, faz-se necessário uma compreensão sobre a história da educação na conjuntura rural como um todo e o papel do Estado frente a essa demanda.

2.2 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E AS EFAs: UM POUCO DA HISTÓRIA E FILOSOFIA DE UMA PROPOSTA INOVADORA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As lutas por uma educação de qualidade fizeram surgir novas experiências, as quais possibilitaram alternativas pensadas e geridas pelos agricultores, movimentos sociais do campo e instituições religiosas. Dentre as alternativas para se trabalhar a educação do/no campo, destacou-se a Pedagogia da Alternância, metodologia adotada, hoje no Brasil, pelas EFA's e Ceffas, mas de origem francesa. Contudo, vale ressaltar que, essa nova proposta de Educação do/no Campo é diferente do ruralismo pedagógico, pois não tem como objetivo maior a fixação do homem no campo, a Pedagogia da Alternância tem como característica a valorização do jovem do campo, a preservação e o desenvolvimento do meio a partir de uma formação integral proporcionada pelas EFAs.

Na década de 1930, momento em que se iniciou um movimento da escola nova que buscava diagnosticar e sugerir rumos às políticas públicas de educação e preconizava a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos (SECAD, 2007) e que tinha severas críticas a escola tradicional, a Pedagogia da Alternância, na França, consolidou-se como proposta de educação inovadora para os jovens do campo. Em termos educacionais, em 1932 o número de jovens agricultores que haviam

recebido “uma formação profissional não superava 4%. Algumas tiveram certo êxito, mas a maioria favorecia o êxodo rural” (GARCÍA – MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p. 22).

Era um período conturbado, época em que aconteceram as duas grandes guerras, a humanidade passava por momento histórico muito difícil e, principalmente a Europa que vinha de um momento no qual o mundo vivia a euforia da *Belle Époque*²² (Bela Época). E com o início da guerra, sofreu várias consequências, as quais tiveram sequelas tanto na zona urbana quanto na rural. Com isso, tiveram que buscar alternativas para superar as dificuldades e no que se refere à educação, não poderia ser diferente, nesse sentido, novas propostas metodológicas surgiram para atender tanto a necessidade urbana quanto a rural.

No meio rural, os pais reivindicavam, a partir de questionamento de seus filhos, uma escola que valorizasse as experiências do meio e que proporcionasse uma educação voltada ir para uma escola onde aprendiam coisas que não serviam para aplicar no seu cotidiano. Foi a partir desses questionamentos dos jovens que surgiu uma proposta metodológica diferenciada, conhecida como Pedagogia da Alternância.

A experiência surge num período de crise na agricultura e de muita insegurança, pois logo em 1939 inicia-se a 2ª Guerra Mundial que atinge de cheio a França. Nesta ocasião a agricultura francesa passava por pôr uma grande transformação tecnológica com a mecanização agrícola. O mercado agrícola passava por crise, havia um grande êxodo rural, concentrações urbanas e conseqüentemente um esvaziamento com o despovoamento de numerosos povoados rurais (NOVE-JOSSERAND, 1998, p. 1, apud, BEGNAMI, 2003).

De acordo com Estevam (2003), a história da Pedagogia da Alternância teve início na França, em meados de 1935. O movimento surgiu a partir de um grupo de agricultores que insatisfeito com o sistema educacional de seu país, que a princípio, não atendia as necessidades de uma educação voltada para o meio rural. O grupo de trabalhadores rurais empenhava-se por uma educação que atendesse as peculiaridades dos jovens do campo, uma educação com profissionalização em atividades agrícolas, com elementos que atendessem as necessidades para o desenvolvimento social e econômico da comunidade local. Consta em Gimonet (1999, p. 40) que,

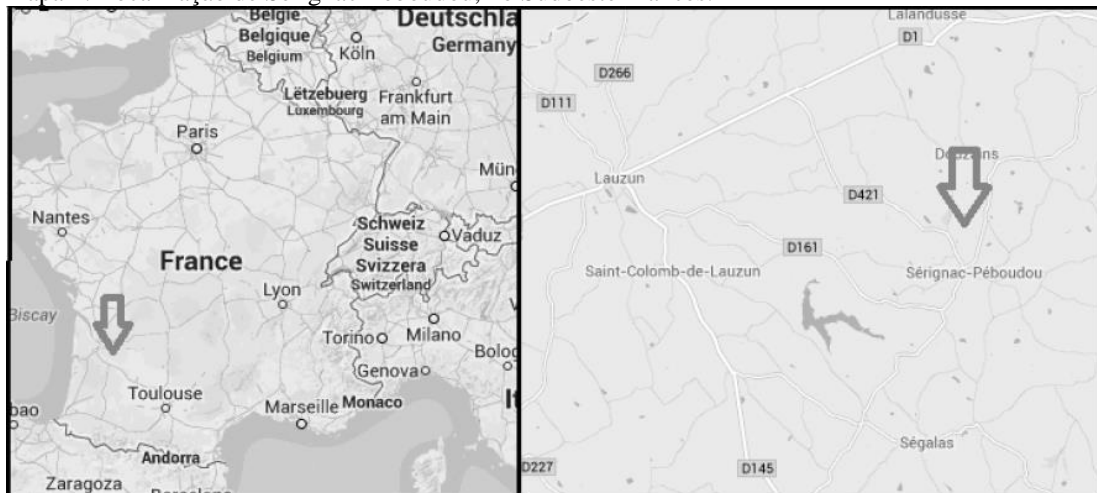
“o movimento das Casas Familiares Rurais nasceu em 1935, a partir da iniciativa de três agricultores e um padre de um vilarejo da França (Lauzun) (...) prestaram atenção em um adolescente de 14 anos que rejeitava a escola em que estava matriculado (...). Então, fora das estruturas escolares estabelecidas e sem referência a qualquer teoria pedagógica, eles imaginaram um conceito de formação que permitiria seus filhos educar-se, formarem-se e prepararem-se para suas futuras profissões (...) Eles criaram empiricamente uma estrutura de formação que seria de responsabilidade dos pais e das forças sociais locais (...) Eles inventaram uma fórmula de escola baseada na Pedagogia da Alternância que induz uma partilha do

²²Período em que se experimentava um progresso tanto no campo econômico quanto no tecnológico e os países ricos estavam crenes que iriam impor-se aos países mais pobres (www.todamateria.com).

poder educativo entre os atores do meio, pais e os formadores da escola. Em 1935, eram quatro jovens, (...) no ano seguinte dezesseis jovens, (...) dois anos mais tarde eram quarenta estudantes. Os agricultores, pais desses jovens, agruparam-se numa associação, fizeram um empréstimo bancário e usaram o próprio financiamento para comparem uma casa (...) a Casa Familiar de Lauzun e contrataram um formador. Assim foi criada a primeira Casa Familiar em 1937. (...) Somente em 1960 uma lei a reconheceu como modalidade pedagógica com ênfase na Alternância (...) uma segunda lei em 1984 reforçou esse reconhecimento e a ajuda do estado”.

O surgimento de escolas com a prática de alternância, pode-se dizer, foi um processo demorado e peça de muitas discussões e amplos entendimentos. Teve seu início na Casa Paroquial de Sérignac-Péboudou (MAPA 2, p. 68), com o apoio do Padre Abbé Granereau, em 21 de novembro de 1935, um inovador e apaixonado pelo campo. Mas, é somente em de novembro de 1937, com 40 alunos regulares e cursos noturnos, em Lauzun, que surgiu a primeira Maisons Familiales Rurales - MFR's, em meio a profundas transformações e tensões no espaço rural, no bojo de longas discussões e reflexões no meio camponês francês que se estendiam desde a década de 1920 (CALVÓ, GARCIA-MARIRRODRIGA, 2010).

Mapa 2: Localização de Sérignac-Péboudou, no Sudoeste Francês.



Fonte: Adaptação de Google Maps (2014).

Tal crescimento e transformação ficam evidentes no resumo de Gimonet (1999, p. 40):

“Em 1935 eles eram apenas quatro jovens adolescentes, filhos de pequenos agricultores, quatro pioneiros a viver essa inovação. No ano seguinte, dezessete jovens se escreveram essa nova escola. Dois anos mais tarde, como a formula chamou atenção nas redondezas, eles passaram a ser quarenta. Era necessário estruturar o empreendimento nascente. (...) Eles batizaram sua escola de “A Maison Familiale de Lauzun” (nome da pequena cidade na qual ela foi implantada) e encontraram um formador. Assim foi criada a primeira Casa Familiar em 1937”.

A ideia de uma escola com proposta metodológica inovadora, a Pedagogia da Alternância, deu tão certo que se multiplicou rapidamente na França, em 1950 já havia 120 *Maisons Familiales Rurales*-MFR, pois o princípio de ir e vir, onde os alunos passam um período na escola conhecido como **Sessão Escolar** e outro em casa, entendido como **Sessão**

Familiar, foram aprovados como uma forma de complemento um do outro, atendendo assim, as reivindicações de pais e filhos camponeses. Conseqüentemente, espalhou-se pela Europa e para os demais continentes, pois o interessante desta nova metodologia é que ela vai adaptando-se de acordo com cada realidade e multiplicando-se sem perder os princípios idealizados em sua gênese. Na França, essa prática foi denominada MFR, “já na Espanha e na Itália de *Scuola della Famiglia Rurale (SFR) - scuola-famiglia*. As primeiras “Escolas-Família” italianas nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) em 1963-64” (ARCANGELI, 1969, pág. 144).

Para uma melhor compreensão do processo de criação da MFR, é importante frisar que estavam envolvidos membros de movimentos sociais francês, que lutavam por melhores condições no campo. Os dois principais estavam representados pelo Movimento Sillon²³ e pelo SCIR- Secretaria Central de Iniciativas Rurais. Em termos de atuação estes movimentos possuíam como principais ideais, o cuidado dos processos de formação, da organização e profissionalização dos agricultores para melhorar a produção; a reconstrução da agricultura e do campo, bem como o dos agricultores até o protagonismo na direção de suas organizações cooperativas e sindicais (BERNARTT; PEZARICO, 2011, p.6). Contudo, era necessário criar uma cobertura jurídico-legal. Garcia Marirrodiga e Calvo (2010, p.27) complementam,

“pensou-se em uma simples inscrição dos alunos nos cursos por correspondência de Purpan e no apoio da Lei de 18 de janeiro de 1929, que dava aos pais o direito de formar seus filhos em sua propriedade agrícola, com o complemento dos cursos por correspondência como aulas teóricas. Os promotores contavam com Arsène Couvreur para assegurar os laços oficiais. Couvreur propôs criar uma seção de aprendizagem no seio do SCIR. Em 13 de outubro de 1935, se aprovam os Estatutos da *Section d’Apprentissage Agricole Du Secrétariat Central d’Initiative Rurale pour la Région du prunier d’Ente dit prunier d’Agen*”.

Partindo do envolvimento dos movimentos sociais tem-se uma compreensão que a Pedagogia da Alternância passa a ser vista como um processo de empoderamento e aversão ao que é atribuído para as pessoas que vivem no campo. De acordo com Begnami (2003), esse empoderamento é resultante de um longo processo histórico de movimentos sociais, do meio rural, cujas raízes possuíam matizes em inspiradores democráticos e cristãos. De acordo com os arquivos do Centro Nacional Pedagógico (CNP), em janeiro de 1942, após alguns meses de propaganda e organização, 17 MFRs estavam funcionando na França, atendendo mais de 500 jovens rurais aprendizes na formação de agricultores (SILVA, 2000). Com o grande número

²³Significa ‘sulco’ no Francês. Ele foi criado em 1894 a partir do lançamento da revista ‘Le Sillon’. A ideia de sulcar a terra em preparação ao plantio e à sementeira nova. Uma analogia ao que se pretendia fazer o Movimento: preparar os agricultores, através da formação e da mudança de mentalidade, para ações afirmativas de participação, organização e protagonismo. Foram criados círculos de estudos por todo o país, que lembram a experiência brasileira dos círculos de cultura de Paulo Freire, na década de 1960 (BEGNAMI, 2003, p. 22).

no crescimento das EFAs, verificou-se que precisaria de uma estrutura organizacional maior que pudesse coordenar as ações e acompanhasse a criação de novas para que a característica da alternância não fugisse a sua essência. Silva (2012, p.113) enfatiza,

“Com essas preocupações e objetivos ocorreu, em setembro de 1942, a Constituição da União Nacional das Maisons Familiares Rurales (UNMFR). Todavia, essa intenção de uma coordenação das ações na busca de uma unidade entre as diferentes MFRs encontrou grandes dificuldades, devido ao contexto da guerra e da ocupação alemã, que dominavam a sociedade francesa no período. Nesse aspecto, durante o período de 1941-1945, as MFRs foram marcadas em sua história por uma grande diversidade de concepções e de práticas, sendo algumas delas extremamente distantes dos seus objetivos iniciais”.

Mas, com o término da guerra, tem-se uma nova fase para as EFAs, a qual, “o movimento das MFRs intensificou ações na busca de sua unificação, pautando a construção de sua identidade na atualização e revitalização de suas bases fundamentais” (Silva, 2012, p. 133). Com o passar do tempo e para uma melhor organização, foram criados estatutos que determinavam as características das MFR e o que elas deveriam possuir como elementos indispensáveis: a) uma associação local responsável liderada por pais; b) uma pedagogia própria, que alternasse formação entre o centro educativo, a família, a propriedade e o meio; c) uma preocupação pelo desenvolvimento local e; d) um enfoque integral da educação, que não limitasse ao técnico profissional (GIMONET, 2009).

Com a expansão das MF na França e afirmação de sua identidade, seus princípios, carecia-se estar alicerçada de instrumentos legais e a UNMFR, com a responsabilidade de coordenar a expansão da alternância, aos poucos foi tornando obrigatoriedade do Estado a manutenção, mas sem perder a autonomia de ser gerenciadas pelas famílias. Dessa maneira, a solidificação das MFRs só acontece no início da década de 1960, com o reconhecimento da Pedagogia da Alternância como instrumento pedagógico, como explica Duffaure (1993, p.80) a partir da lei sobre o ensino agrícola, de 2 de agosto de 1960:

“O ensino e a formação profissional agrícola se dirige aos adolescentes e às adolescentes com os seguintes objetivos: dar aos alunos, fora do ciclo de observação e orientação, uma formação profissional associada a uma formação geral, seja de uma forma permanente ou segundo um ritmo apropriado. Esta lei possibilitava as MFR’s situarem-se num marco legal como direito à diferença, podendo continuar existindo com originalidade (DUFFAURE, 1993, p. 80)”.

O reconhecimento e marcos legais da P.A percebe-se que estão atrelados as adequações que são possíveis a partir desta metodologia. De acordo com Begnami (2003),

“a Lei “Royer”, de julho de 1971, vinculou a alternância ao ensino tecnológico. Inicialmente, propunha de modo generalizado a alternância como possibilidade positiva na resolução dos problemas educacionais na França. E, somente a partir da década de 1980, as formações profissionais alternadas, organizadas em conjunto com os meios profissionais obtiveram critérios mais específicos quanto às suas possibilidades”.

A Pedagogia da Alternância também foi caracterizada por outro fato marcante, que refere-se à apropriação do termo alternância como marco jurídico e pedagógico para esta modalidade de ensino (BEGNAMI, 2003). Não obstante e desatrelado a este fato, vale lembrar que o grande processo de difusão e expansão global que ocorreu com a propagação das EFA's, está diretamente ligado ao surgimento da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR²⁴), em Dakar (Senegal), no ano de 1971, com o objetivo de representação e integração das Maisons Familiares em todos os países (ANTUNES, MASSUCATTO, BERNARTT, 2014, p. 3). Para Marirrodrga e Calvó, (2010, p. 47-51).

“A AIMFR (Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural) representa as diferentes Instituições promotoras de Escolas de Formação por Alternância para jovens do meio rural. Ditas Escolas (mais de 1300 distribuídas por mais de 40 países da África, América, Ásia, Europa e Oceania) envolvem em processo de desenvolvimento local a mais 150 mil famílias rurais. (...) A AIMFR tem como objetivo fomentar e promover o desenvolvimento dos CEFFA no mundo. Representar os interesses dos CEFFA ante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relações com eles. Difundir ante a opinião pública – especialmente nos âmbitos rural, profissional e familiar – os princípios dos CEFFA definidos em seus estatutos e velar por sua correta aplicação (...)”.

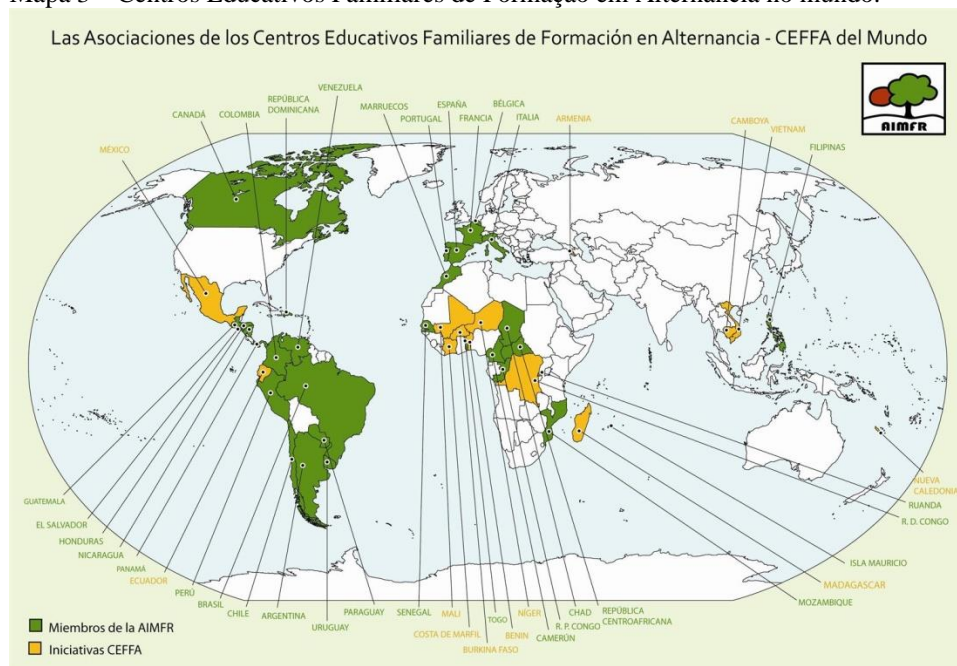
Hoje é o órgão representativo das diferentes instituições promotoras de escolas de formação por Alternância que difunde os princípios dos CEFA's: a alternância educativa, com vistas a uma formação associada; a participação das famílias na gestão e funcionamento de cada centro de formação, e como decorrência, a participação pelo alcance com vistas ao desenvolvimento rural, a promoção pessoal e coletiva do meio pela educação integral das pessoas de modo permanente e o surgimento pelas autênticas associações de base (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010). Desde a criação da AIMFR, verifica-se um crescimento constante no número de jovens em formação. No ano de 1975, possuía em seus registros cerca de 40.000 alunos em formação. No entanto, em 2000 este número alcançou cerca de 80.000, chegando em 2010, com mais de 160.000 jovens vinculados aos movimentos de formação rural. Entende-se que o aumento no número de jovens, automaticamente implicou também no “aumento do número de famílias e monitores inseridos nos movimentos em 2010 já ultrapassava o número de 140.000” (BERNARTT; PEZARICO, PIOVEZANA, 2014, p.14).

Begnami (2003) aponta que, o período de maior expansão das EFA's ocorreu entre os de reconstrução do pós- guerra e com a revitalização da União Nacional das MFR's (Mapa 3,

²⁴E importante enfatizar que a criação da AIMFR neste período fora precedida por uma série de encontros anteriores, tais como Royan (França, 1969), Brenes (Espanha, 1971), Verona (Itália, 1972), Lyon (França, 1972), Valladolid (Espanha, 1973) e Bolonha (Itália, 1974) (ANTUNES, MASSUCATTO, BERNARTT, 2014, p. 3).

p. 72). Após a propagação pela França, as escolas com a proposta de alternância se disseminaram pela Itália e depois pela Espanha, somente no final da década de 60, chegaram ao continente americano, primeiramente ao Brasil e à Argentina, depois espalhou-se por todo o continente sendo mais presente nas Américas Central e Latina (GARCÍA-MARIRRODRIGA E PUIG- CALVÓ, 2010). Dentre todos os países do mundo, a França é o que possui o maior número de CEFFAs, 460, seguido do Brasil com cerca de 263 CEFFAs. Em terceiro lugar, está a Argentina com 114, seguida da Guatemala com 104 e da Espanha com 55 CEFFAs (ANTUNES, MASSUCATTO, BERNARTT, 2014, p. 5).

Mapa 3 – Centros Educativos Familiares de Formação em Alternância no mundo.



Fonte: AIMFR, 2010.

Assim, percebe-se o crescimento das MFRs pela Europa e os demais continentes. Nesse contexto de expansão, para onde as MFRs foram adotadas, encontra-se o Brasil. O qual no período da década de 1960 vinha passando por grandes dificuldades, principalmente no que se refere à política. Neste cenário de mudanças e crença em um futuro melhor, para os filhos dos agricultores, está inserido o homem do campo brasileiro, o qual sempre teve que lutar por melhores condições de vida e ter o seu devido reconhecimento como ser atuante na sociedade, merecedor de políticas que atenda às suas necessidades e respeito por sua cultura. De acordo com Souza (2017, p. 95),

“A Pedagogia da Alternância, já presente no Brasil há muitos anos por meio dos Ceffas, além de reconhecida nos últimos anos como marco jurídico da educação brasileira após pressão dos movimentos ligados à luta pela educação do campo, foi a base sobre a qual ganharam forma as principais políticas públicas construídas desde o diálogo do Estado com as entidades representativas dos trabalhadores do campo”.

É importante frisar que, hoje, no Brasil, a Pedagogia da Alternância é reconhecida. Mas, ela teve início no Estado do Espírito Santo, ele foi o pioneiro em experienciar a Pedagogia da Alternância adotada pelas MFR's, em 1935, na França. A primeira experiência das MFRs, em solo brasileiro, ocorreu em 1968, tendo como referência direta a *scuola-famiglia* Italiana²⁵ de Castelfranco-Vêneto. A chegada dessa proposta inovadora para as EFA's se deve ao movimento suscitado pelos colonos preocupados com a crise social e econômica ocorrida na década de 1960, o que fez com que eles assumissem para si a tarefa de edificar as EFAs no Estado. Tiveram uma grande ajuda e influência da igreja Católica, através do Padre Humberto Pietrogrande, o qual conhecia a metodologia já adotada na Itália e, devido ao seu conhecimento, ajudou e motivou a vinda da alternância para o Brasil e, a partir da implantação das EFA's, surgiu o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Entre os anos de 1969 são criadas três EFA's no estado: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. As características destas primeiras escolas são a informalidade, ou seja, sem autorizações legais de funcionamento por órgãos competentes (BERNARTT; PEZARICO, 2014, p.124).

Nesse período de implantação das EFAs no Brasil, as igrejas católicas eram ativas nos movimentos sociais por melhorias no campo e exerceram enorme influência nos processos de organização dos trabalhadores rurais em sindicatos e no Movimento de Educação de Base (MEB), nos anos 1960 que antecedem o golpe militar no Brasil (RIBEIRO, 2008, p. 9). O trabalho da JAC, baseado na doutrina social da Igreja para a construção do sindicalismo no campo, é reconhecido por Duarte (2003, p. 11), ao afirmar que:

No bojo da pastoral da Igreja católica, a partir do trabalho da Juventude Agrária Católica - JAC, é criada em 1966, com o apoio dos padres belgas, a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural – ASSESOAR. Surge como organização laica, mas devido à sua origem e contexto, adota como orientação a Doutrina Social da Igreja, com suas ações iniciais tipicamente pastorais [...].

No Brasil, a participação das igrejas, sem dúvida, foi de suma importância para as mudanças ocorridas em prol das pessoas que vivem no campo, no entanto, outro ponto que observa-se é a ausência de políticas educacionais específicas para a educação rural, na história da Educação, fato este que é reconhecido por inúmeros autores. Todavia, Rui Canário (1995), em obra na qual coordena estudos sobre educação rural na Europa, mostra preocupação com a escola rural em decorrência do esvaziamento das comunidades rurais no final do século XX, pois essa escola, no século XIX, era vista como sinal de progresso e como

²⁵A Experiência Francesa destaca-se por ser a iniciadora; a Italiana por ser uma iniciativa dos políticos que, de certa forma, apoiaram a vinda das EFAs para o Brasil; “fator de identidade da aldeia” (CANÁRIO, 1995, p. 09).

É fato que, nesse país, as primeiras escolas agrícolas foram caracterizadas como escolas informais, com cursos livres e duração de dois anos. O público era de jovens, na maioria com mais 16 anos de idade, filhos de agricultores familiares. Um dos princípios fundamentais desta iniciativa educativa era a criação de uma associação gestora, formada pelas famílias, pessoas da comunidade local e entidades afins. Proporcionar uma formação técnica dos agricultores, incentivar seus os alunos a permanecerem no campo e incitar o uso de novas tecnologias, eram os objetivos das EFAs. A formação humana e cidadã, o engajamento social e político dos alunos nas suas comunidades e nos movimentos sociais, também eram características marcantes das EFA's que surgiram nesse período.

Mas o modelo de alternância, na década de 80, foi acoplado ao sistema convencional de ensino, o isso gerou um período crítico para os movimentos envolvidos à formação rural, pois tal mudança descaracterizava muitos aspectos específicos da dinâmica originada na França. Foi um período para a construção de uma identidade e isso ocasionou, em 1982, a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil-UNEFAB²⁶. No entanto, após a década de 80 e início de 90, com significativas mudanças no cenário político nacional e com as medidas neoliberais no contexto educacional, surgem novos grupos organizados, tanto no nível nacional como regional, encorajados pelas demandas de formação, assistência pedagógica e financiamento. Nessa época, os estados da Bahia e do espírito Santo, eram os mais atuantes dentro do movimento. Dentro desse contexto, a UNEFAB solidificou-se e tornou-se “mais efetiva a partir da década de 1990 quando surgiram outras Regionais e cresceram as demandas por formação, assistência pedagógica, financiamento, entre outros desafios” (OTRANTO, 2011, p.12).

“A finalidade da UNEFAB é representar e defender os princípios e objetivos da Pedagogia da Alternância, prestar assessoria pedagógica e administrativa, promover o intercâmbio e divulgação dos trabalhos, acompanhar o processo de formação dos monitores (professores das EFAs) e de seus dirigentes, estabelecer parcerias e outras formas de cooperação técnico-financeira. A UNEFAB é uma Organização Não Governamental - ONG, sem fins lucrativos e possui registro no CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social. Assessoria as EFAs - Escolas Famílias Agrícolas, as ECORs - Escolas Comunitárias Rurais e outras instituições que adotam práticas educativas com os mesmos princípios pedagógicos. Além da UNEFAB, que congrega as EFAs e as ECORs, existe também a Associação Regional das Casas Familiares Rurais - ARCAFAR que reúne as Casas Familiares Rurais - CFRs. (UNEFAB, 2011)”.

Nessa fase de reestruturação é importante registrar a presença marcante do

²⁶Foi instituída por ocasião da primeira Assembleia Geral das EFA's no Brasil, realizada em 1982. Nesse período, surgiram vários Sindicatos de Trabalhadores Rurais e criação de outros movimentos de organização dos agricultores na luta pela terra e valorização digna as famílias rurais (BERNARTT, PEZARICO, 2011, p.124).

Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR²⁷, que desde 1993 passou a contribuir com financeiro para as Regionais e, ainda hoje, possui convênio com a UNEFAB que passou a ser a referência de um Programa comum estendido ao conjunto das Regionais e EFAs de todo o Brasil. Uma das Características marcantes foi o fortalecimento das Associações Regionais neste novo período, foi só “a partir da segunda metade da década de 90 que a UNEFAB se preocupa com uma política de fortalecimento dos que já existiam e apoio à formação de novas Regionais” (BEGNAMI, 2003, p.40). As regionais, hoje, atreladas a UNEFAB podem ser identificadas no quadro abaixo e, logo em seguida, em ordem cronológica, um quadro que possibilita a compreensão de tempo para implantação e organização de uma associação (Quadro 3).

Quadro 3- Unefab e as Associações Regionais

Nº	Associação	Sigla	Ano de criação
1	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	MEPES	1968
2	Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo	RACEFAES	1968
3	Associação Escolas Comunidades da Família Agrícola da Bahia	AECOFABA	1979
4	Fundação Padre Antônio Dante Civiero – Piauí	FUNACI	1989
5	Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia	AEFARO	1992
6	Associação Mineira das Escolas Família Agrícola	AMEFA	1993
7	Instituto Belga de Nova Friburgo, Estado do Rio de Janeiro Entidade mantenedora da EFA de Nova Friburgo e que responde pela expansão enquanto não se cria oficialmente a Regional		
8	União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão	UAEFAMA	1997
9	Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins	AEFACOT	1997
10	Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-árido	REFAISA	1997
11	Rede das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá	RAEFAP	2000

Fonte - Adaptada de Otantro, 2011.

Durante a pesquisa, percebeu-se que maioria das associações foram criadas antes ou junto com a EFA, o que não foi o caso do Estado do Amapá, pois a RAEFAP só foi criada 11 anos depois da primeira EFA ser implantada no estado, o que pode ter enfraquecido o movimento. No entanto, com as profundas transformações vivenciadas no contexto educacional, promovidas e orientadas pelos organismos internacionais, os movimentos de formação rural no Brasil reestruturaram-se a partir da implantação e fortalecimento das Associações Regionais e locais, bem como sobre a necessidade da reflexão acerca das adequações da formação para o trabalho na perspectiva rural a partir das transformações

²⁷Sede em Bruxelas. Sua finalidade é ajudar expandir e fortalecer os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs pelo mundo. O Programa SIMFR (1997-2002) nasceu depois dos resultados positivos do apoio dado à implementação da Rede Piauí, Maranhão, Pará e Amapá e às Escolas do Semi-árido da Bahia que resultará na constituição da REFAISA.(BEGNAMI, 2003).

produzidas pela globalização e “modernização” do campo (BERNARTT, PEZARICO, 2011, p.8). É importante frisar, que neste cenário, as expectativas com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei no. 9494/96) auxiliaram também esta fase de reestruturação (BEGNAMI, 2003, ESTEVAM, 2003). Quanto aos aspectos legais, a Pedagogia da Alternância centra-se no Parecer n 01, de 2006, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

“No desenvolvimento metodológico em que o aluno executa um Plano de Estudo, temos o período das semanas na propriedade ou no meio profissional, oportunidade em que o jovem discute sua realidade com a família, com os profissionais e provoca reflexões, planeja soluções e realiza experiências em seu contexto, irradiando uma concepção correta de desenvolvimento local sustentável; enquanto isso, no período em que o aluno permanece em regime de internato ou semi-internato no centro de formação, isto é, a escola, tem oportunidade de socializar sua realidade sob todos os aspectos, embasada em pesquisas e trabalhos teóricos e práticos que realizam nas semanas em que permaneceram com suas famílias. Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar (PARECER nº 01/2006, CNE/CEB, p. 4)”.

Vale ressaltar que o parecer n 01/2006 foi baseado na tese de doutorado de João Batista Queiroz, apresentada na Universidade Federal de Brasília, em 2004. Na tese de Queiroz, ele apresenta três tipos de alternância nos CEFAs:

a) Alternância justapositiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.
b) Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples adição.
c) Alternância integrativa real ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Nesse caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – individuais, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar. Embora seja a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permite constante evolução. Em alguns centros, a integração se faz entre um sistema educativo em que o aluno alterna períodos de aprendizagem na família, em seu próprio meio, com períodos na escola, estando esses tempos interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos, pela associação, de forma harmoniosa, entre família e comunidade e uma ação pedagógica que visa à formação integral com profissionalização (PARECER Nº 01/2006, CNE/CEB, p. 3)”.

Como pode se notar, com o reconhecimento e a conceituação dos tipos de alternância, a década de 90 foi um período em que as EFA's se estruturaram e reestruturaram-se para fortalecer sua identidade e obter novas conquistas embasadas na nova LDB. Nesse viés, a nova reestruturação e a incansável busca para o fortalecimento na luta pelo direito a educação do/no campo, a UNEFAB, tem a finalidade de articular e vincular as escolas em busca de possíveis soluções para os problemas comuns e, com isso, fortalecer e apresentar a proposta pedagógica da alternância como uma alternativa real e promissora para os alunos do campo.

No Brasil hoje, de acordo com Pereira (2004, grifos nosso), podem ser encontrados sete tipos de experiências educativas com o sistema de Alternância:

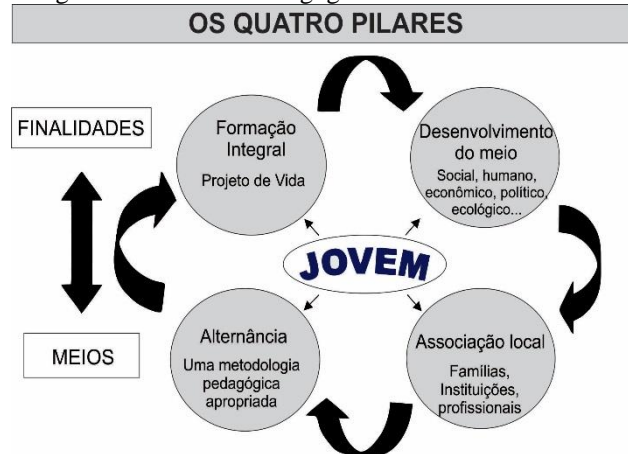
“**EFAs** – Escolas Famílias Agrícolas – surgiram no Brasil, no Espírito Santo, sobre a coordenação dos jesuítas. Influência italiana; **CFRs** – Casas Familiares Rurais – surgiram no Brasil, inicialmente no Nordeste, na década de 1980. Influência francesa; **PROJOVEM** – Após ter conhecido uma experiência de educação no Paraguai e as Casas Familiares Rurais no Sul do Brasil, um grupo de pessoas apoiado pelo Centro Estadual de Educação Tecnológico Paula Sousa criou na década de 1990, no Estado de São Paulo, o Programa de Formação de Jovens e empresários rurais (PROJOVEM). Este trabalho está representado somente neste Estado; **ECORS** – Escolas Comunitárias rurais, surgiram em 1989, no Espírito Santo com apoio de vários seguimentos da sociedade; **ETAs** –Escolas Técnicas Agrícolas - com base nas Escolas Famílias Agrícolas, também surgiram em São Paulo; **CdFRs** –Casa das Famílias Rurais -surgiram na Bahia, Pernambuco e Piauí com o apoio da Universidade Federal de Pernambuco; **EPAs** – Escolas Populares de Assentamentos – surgiram no Espírito Santo, nas áreas de assentamentos e são dirigidas pelo Movimento Sem Terra”.

Mesmo com nomenclaturas diferentes, estes sete tipos de experiências em alternância, convencionou-se chamar de Centro Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), pois apesar de particularidades, todos baseiam-se nos mesmos princípios metodológicos e filosóficos utilizados na Pedagogia da Alternância: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação Local (CARVALHO, MARES, 2016). Vale ressaltar que esses princípios são os quatro pilares que alicerçam essa metodologia inovadora e possível de adequação a realidade implantada.

2.2.1 Os quatro pilares da Pedagogia da Alternância

Segundo Calvó (1999,p. 5), uma Escola Família Agrícola é “uma associação de Famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução e do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens, sem, entretanto excluir os adultos”. Assim, nota-se que as EFAs têm quatro pilares que “as caracterizam e as “sustentam”: as associações mantenedoras da EFA, a Pedagogia da Alternância, a formação integral do aluno e o desenvolvimento local sustentável” (João Valdir Alves, p. 5 – on-line). Os princípios das EFAs também são caracterizados como essenciais para sua formação e são chamados por muitos autores de PILARES, os quais estão relacionados às finalidades da formação e aos meios formativos numa constante interação entre eles (Ilustração 1, p. 78).

Imagem 1- Pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: Calvó (2005, p. 29) Revista da Formação por Alternância.

De acordo com a ilustração, percebe-se que os pilares estão todos interligados e “constituem a marca indenitória dos CEFFAs, já que estavam presentes desde as primeiras instituições” (OTRANTO, 2011, 27). Para que a proposta metodológica dê certo, esses pilares não podem ser desenvolvidos de forma isolada, pois os resultados alcançados não seriam satisfatórios e conseqüentemente não seria possível a da Pedagogia da Alternância, porque o seu bom desempenho só é possível com ações que tenham articulações entre esses elementos. É possível afirmar que cada pilar tem sua importância e que todos se complementam entre si, “o que faz a especificidade, e garante a unidade, compreensão e perspectiva ao movimento, é a aplicação conjunta desses quatro elementos” (CALVÓ, 1999, p. 16). Os pilares, mesmo entrelaçados entre si, demonstram a importância de cada um e dentro do contexto educacional, eles estão relacionados ao que propõe a LDBEN para as políticas voltadas para o campo e podem ser descritos da seguinte forma:

“a) **Associação Local** – AL - este pilar refere-se aos atores (pais, estudantes, cooperativas, poder público, empresas, Organizações Não Governamentais, igrejas) envolvidos no processo formativo, sobretudo das famílias, as quais estão inseridas no contexto desde o início. A criação de uma EFA sempre deve estar relacionada, primeiramente, a vontade da comunidade em criar uma associação e assumir responsabilidades tanto administrativas quanto pedagógicas. Para esclarecer sobre as responsabilidades e burocracias assumidas, “a AL deve passar por capacitações oferecida pela Assoc./Rede Est./Regional das EFAs que deve contribuir para unidade desse modelo para sanar as deficiências de conhecimentos técnicos” (Manuela Perez, 165-166).

a) **Formação Integração** – o segundo pilar deve possibilitar ao estudante enquanto pessoa humana, o despertar para a cidadania, para a ética, a solidariedade, portanto trata-se de “[...] uma visão integral onde a pessoa se forma em todos os âmbitos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ético, espiritual...” (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p.65). A formação a partir do CEFFA deve possibilitar ao “jovem um resgate de suas raízes, de sua história e a de sua comunidade para que este possa valorizar seu espaço naquele meio” (OTRANTO, 2011, 27). Além de tudo, deve favorecer a constituição de um projeto de vida, como alternativa para garantir sua sobrevivência no meio rural. A PA possibilita, a partir de “sua formação integral, experienciada pelo internato entre casa e escola, a

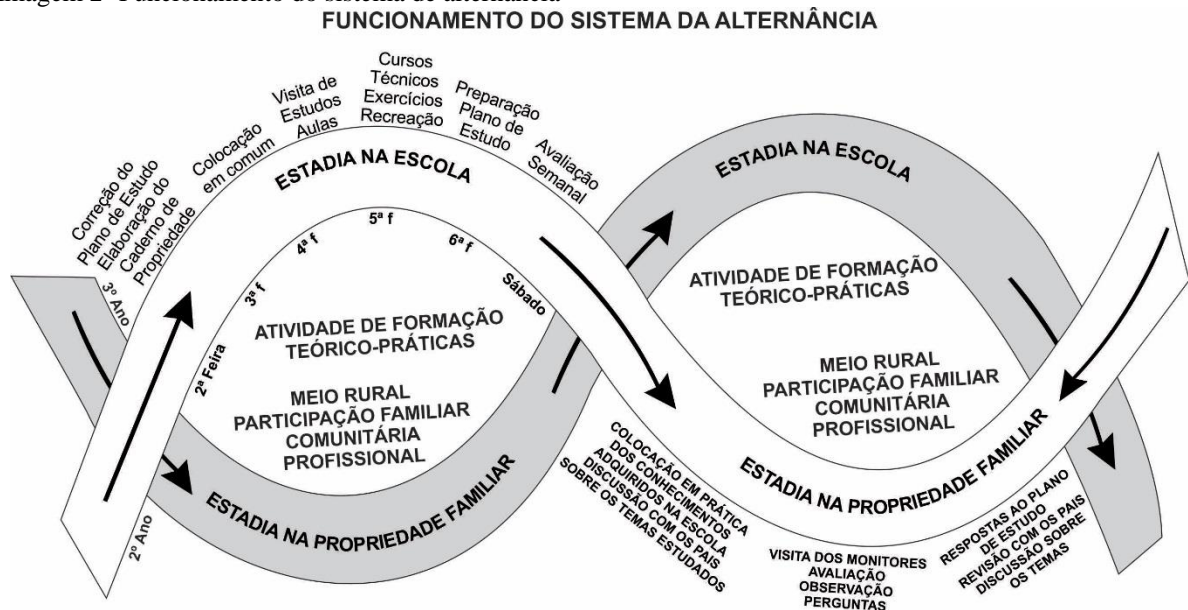
sintonia com os pilares do novo paradigma da educação - aprender a ser, a fazer, a conhecer e a conviver-” (APARECIDA, 43).

b) **Alternância** – caracteriza-se por uma metodologia pedagógica que atenda às necessidades da população e esteja adequada às realidades do meio. “A Alternância deve acontecer entre a escola e o meio socioprofissional, com períodos em ambos os contextos (OTRANTO, 2011, 27, [...])” É necessário o envolvimento de todos os autores envolvidos no processo de formação: família, estudantes, educadores, enfim todos os profissionais do meio na busca constante da Alternância que García-Marirrodriaga; Puig-Calvó, (2010, p.65) denominam de “Alternância Integrativa”.

c) **Desenvolvimento do meio** (aspectos social, econômico, humano, político, ambiental) – tem finalidade um desenvolvimento local sustentável e solidário que deve estar associado à formação e à atuação dos jovens no meio familiar. Para que isso aconteça, o processo formativo “dos jovens deve estar relacionado com a valorização da atividade rural familiar, o seu desenvolvimento econômico, a adoção de medidas de baixo impacto ambiental e a sustentabilidade financeira e ecológica do modelo de produção agrária familiar (FROSSARD, 2003, p. 57)”.

É importante a percepção de que todos estão interligados e em constante colaboração, “pois é impossível compreender a realidade e o processo formativo de forma segmentada e é por isso que a proposta da PA é uma proposta que leva em conta a complexidade dos fatos e suas interrelações” (SCOPEL BORGES, 2012, 88). Além dos pilares apresentados, a PA tem outra característica preciosa, os seus instrumentos pedagógicos. Os quais possibilitam um aprendizado significativo envolvendo aluno/escola/família, conciliando estudo/trabalho com desenvolvimento local sustentável. Percebe-se assim, que a alternância educativa caracteriza-se pela junção dos períodos alternados de formação e pelo uso de instrumentos pedagógicos específicos para o momento em que os alunos estão em formação (Efa) e para o momento em que estão em casa "comunidade", (Ilustração 2).

Imagem 2- Funcionamento do sistema de alternância



Fonte: Unefab, Dossiê Módulo III, p.31.

Nesse viés, tem-se a compreensão que o “**Internato** não se traduz numa ferramenta didática propriamente dita, mas sim, num instrumento pedagógico” (SCOPEL BORGES, 2012, 94). Dentro deste contexto, os afazeres habituais para a conservação da EFA (limpeza, arrumação, atividades extras) e os “códigos de convivência contribuem significativamente para a formação da subjetividade dos alternantes” (SCOPEL BORGES, 2012, 88). Na figura 4, de forma bem simples, dispõe as rotinas pedagógicas das EFAs e a interligação entre os instrumentos da PA na disposição do trabalho pedagógico das EFAs. Observa-se, porém que nem todos os instrumentos utilizados nesse esquema são utilizados pelas EFAs, mas são os instrumentos que diferenciam as EFAs das escolas convencionais e proporcionam a formação integral dos alunos.

“Os instrumentos Pedagógicos representam uma das características da Pedagogia da Alternância, ou seja, a alternância possui um dispositivo pedagógico com ferramentas específicas (...) São estes instrumentos e atividades que podem fazer a diferença. Se bem manuseados pelos Monitores e outros atores implicados que colaboram com a formação nos CEFAs. Eles podem fazer com que a alternância seja um processo formativo contínuo que acontece na descontinuidade das atividades. É importante salientar que estas atividades e instrumentos não são soltos” (UNEFAB, DOSSIÊ MÓDULO III, p.79).

Diante do exposto, percebe-se que os instrumentos pedagógicos utilizados na PA possibilitam a interação/integração entre a vivência do jovem e a vivência acadêmica. Nota-se também que, “nenhum instrumento está desvinculado de outro, ou seja, os instrumentos não são utilizados de forma disciplinar, mas, numa sequência organizada de atividades pedagógicas, sempre tendo como referência os Temas Geradores propostos pelo Plano de Formação” (SCOPEL BORGES, 2012, p.95). Outro ponto interessante é a avaliação no fim do esquema, mas ela não está lá como um ponto final e sim como um instrumento de base para a próxima alternância bem como o plano de estudo.

2.2.2 A Pedagogia da Alternância e seus instrumentos

Para melhor compreensão dos instrumentos pedagógicos, eles foram organizados em uma disposição descrita abaixo (Quadro 4, p. 81)

Quadro 4: Caracterização dos Instrumentos Pedagógicos

Classificação	Instrumentos-atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa	<input type="checkbox"/> Plano de Estudo <input type="checkbox"/> Folha de observação <input type="checkbox"/> Estágios
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	<input type="checkbox"/> Colocação em comum <input type="checkbox"/> Tutoria <input type="checkbox"/> Caderno de acompanhamento da alternância <input type="checkbox"/> Visita à família e comunidade
Instrumentos didáticos	<input type="checkbox"/> Visitas e viagens de Estudo <input type="checkbox"/> Serão de estudo <input type="checkbox"/> Intervenções externas <input type="checkbox"/> Cadernos didáticos para as aulas/cursos <input type="checkbox"/> Atividades retorno experiências <input type="checkbox"/> Projeto profissional
Instrumentos de avaliação	<input type="checkbox"/> Avaliação semanal <input type="checkbox"/> Avaliação formativa

Fonte: Unefab, Dossiê Módulo III, p.80.

De acordo com a apresentação (Quadro 4), os instrumentos serão descritos para uma melhor compreensão de como são utilizados e qual o objetivo de cada um quando utilizado pela EFA.

A) **Plano de Estudo (PE)**– a cada alternância casa/EFA/casa, as atividades desenvolvidas e a ações pedagógicas praticadas acontecem através de uma organização temática. A temática escolhida pode ter origem na vivência do aluno, nas atividades da vida desenvolvida por ele, na experiência familiar ou social. Nas experiências vivenciadas nas Efas no Brasil, as temáticas escolhidas são denominadas temas geradores, sob a influência de Paulo Freire e, a partir destes, saem o Plano de estudo, principal instrumento pedagógico na articulação entre os conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo;

B) **A Folha de Observação (FO)** – nada mais é do que uma atividade pensada para os alunos realizarem junto à família ou a comunidade. É elaborada após a construção do PE, pois caso este não consiga aprofundar em um determinado aspecto, ela será utilizada como recurso;

C) **Tutoria** – recurso para acompanhar as atividades de pesquisa, os exercícios, as vivências e experiências dos alunos no contexto sócio-profissional. Instrumento necessário para auxiliar na formação integral. É por meio da tutoria que os alunos são preparados para as estadias em casa e no meio ao final de uma sessão escolar.

D) **Colocação em Comum (CC)** – A colocação comum é realizada após a apreciação

E) do Plano de estudo ao retornar da família. Tem-se o objetivo de construir um texto comum, uma síntese do conhecimento adquirido de cada um e, assim, problematizam o tema e levantam pontos para ser aprofundado nas aulas seguintes.

F) **Caderno da Realidade (ou da Propriedade)** – é uma forma de registrar suas vivências e assim, sistematizar pesquisa. “É o elemento que permite a sistematização racional da reflexão e ação provocadas pelo Plano de Estudo” (UNEFAB, DOSSIÊ MÓDULO III p.82-83).

G) **Caderno Didático (Fichas Pedagógicas)** – é um material específico com uma metodologia própria, pensado para aprofundamento do Plano de Estudo. “Ex.: O Plano de Estudo sobre criação de pequenos animais pode e deve sugerir Cadernos Didáticos sobre apicultura, avicultura, cunicultura, etc” (UNEFAB, DOSSIÊ MÓDULO, p.83).

H) **Visitas e Viagem de estudo** - Instrumento que visa possibilitar ao aluno a observação de práticas em ambientes diferentes a sua rotina. Objetiva o conhecimento de novas realidades e novas técnicas, o intercâmbio de informações e práticas no campo profissional e social.

I) **Os Serões de Estudo** – são realizados sempre à noite com atividades livres, sempre preparados pelos alunos. É um momento em que, dependendo da organização, pessoas externas podem participar.

J) **Intervenções externas:** colaborações de pessoas de fora da EFA podem ser da comunidade ou não. Essa participação acontece em momento específico, pode ser durante o Serão ou durante o dia. São maioria das vezes atividades para complementar ou aprofundar o Plano de Ensino.

K) **Atividade retorno (experiências aplicações)** – é o momento de execução/ação, a EFA planeja juntamente com os alunos maneiras de dar retorno à família ou a comunidade onde o Plano de Ensino foi realizado.

L) **Visitas às famílias e comunidades** – é um momento desenvolvido pelo monitor juntamente à família e a comunidade com os seguintes objetivos:

- ✓ Aproximar a escola da família e da comunidade;
- ✓ Facilitar o conhecimento da realidade do aluno;
- ✓ Estabelecer diálogo entre monitores e pais, pais e filhos;
- ✓ Proporcionar um maior acompanhamento do pai em relação ao filho no período em que o aluno estiver em casa;
- ✓ Envolver mais os pais na escola e na associação.

M) **Estágio** - Recurso pedagógico onde são programadas atividades com duração de um, dois dias ou uma semana. Tal recurso não deve estar desassociado do Plano de Estudo e deve ser pensado junto com o Plano de Formação.

N) **Projeto Profissional Jovem (PPJ)** – É um Projeto de vida que o aluno é orientado a realizar desde seu início na EFA. Esse projeto deve estar atrelado ao Plano de estudo e irá possibilitar ao jovem “conhecer melhor sua realidade socioeconômica, cultural, política e profissional regional. Através deste instrumento a aluno começa a vislumbrar seu lado profissional, pois a partir deste, iniciará sua inserção no mercado por meio do empreendedorismo” (UNEFAB, DOSSIÊ MÓDULO III, p.86).

O) **Caderno de Acompanhamento da Alternância** – é o meio de comunicação entre a escola e a família, pois é a partir dele que a família participa do processo educativo junto à escola. Faz o acompanhamento das atividades que serão desenvolvidas na propriedade enquanto o filho estiver em casa. Também, é um meio da família saber sobre os acontecimentos durante a estadia na EFA, como: avaliação de convivência, habilidades práticas e aprendizagem.

P) **Avaliação** – acontece de forma contínua, levando em conta novas atitudes, relações práticas no meio familiar e escolar, possibilitando a “aquisição de novos conhecimentos, a nível intelectual, humano/social e de aplicação prática. (...) Os ator principal desse processo é o próprio estudante, os agentes auxiliares são os pais e monitores” (UNEFAB, DOSSIÊ MÓDULO III, p.87) Percebe-se que na EFA, a avaliação é um processo formativo contínuo com o intuito de diagnosticar para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, as habilidades e as atitudes do educando.

A pedagogia da Alternância, juntamente com seus pilares e instrumentos pedagógicos em um processo de alternância EFA/família proporciona “uma vinculação eficaz entre escola e realidade rural dos jovens” (QUEIROZ, 2004, p. 42) “bem como concretiza uma articulação entre teoria e a prática” (APARECIDA, 2008, p. 49). Relação esta em que a alternância rompe o paradigma de educação tradicional. Partindo deste pressuposto geral da didática da PA, compreende-se, a partir de reflexões sobre o contexto pedagógico das EFAs como seus princípios educativos possibilitam ao jovem do campo a formação integral e o desenvolvimento local a partir da educação proporcionada pelas EFAs que utilizam a PA. Na conjuntura das EFAs, pode-se dizer que educação e desenvolvimento estão intrinsicamente entrelaçadas, pois são temas que dentro do Plano de Estudo, caminham lado a lado e, para uma melhor compreensão, serão tratados nos tópicos seguintes.

2.3 EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO – UMA CARACTERÍSTICA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Para a compreensão dos temas abordados, é necessário trazer alguns autores que tem conceitos bem definidos quanto a temática e a compreensão de que a Pedagogia da Alternância é uma metodologia que consegue incorporar e dar conta dos temas apresentados. Ao se discutir educação e desenvolvimento, toma-se como ponto de partida a concepção de Santos que diz, “é um conjunto de objetos e um conjunto de ações” (2006, p. 192), pois dentro desse processo, têm-se pessoas envolvidas e, em ambos, com um conjunto de objetos e um conjunto de ações para “lapidá-los”.

Nesse caso, a educação vai ser tratada por primeiro, não somente por ter sua importância para a transformação social, mas por ter um viés de elemento chave para o desenvolvimento. Logo, a educação é um indicador de/para o desenvolvimento, “pois ninguém vive sem educação, ela se mistura a todos os momentos de nossa vida, seja para ensinar, aprender ou ensinar-e-aprender” (BRANDÃO, 2004, p. 28). Segundo Calvo (2002) “a educação é parte vital e indispensável para a sustentabilidade, trata-se da maneira mais direta e funcional de se atingir pelo menos uma de suas metas: a participação do povo, visto que não há desenvolvimento sem formação”. Assim, entende-se que “a educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa” Cunha (1991, p. 12). Nesse viés de reconhecimento, compreende-se que educação é um

“Processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança e do ser humano em geral, visando a sua melhor integração individual e social ou ainda, ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações jovens para adaptá-las à vida social: trabalho sistematizado, seletivo, orientador, pelo qual nos ajustamos à vida, de acordo com as necessidades ideais e propósitos dominantes; ato ou efeito de educar. Aperfeiçoamento integral de todas as faculdades humanas, polidez, cortesia (Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda, 2008)”.

Partindo deste pressuposto, “entende-se que com a Educação voltada para o desenvolvimento humano, que vai além da escolarização, tem que envolver a capacitação para viver em sociedade, dando oportunidade de desenvolverem competências tecnocientíficas” (FERREIRA, 2013, p. 45), exigida na sociedade moderna, propiciando às pessoas uma participação perante a sociedade de forma mais igualitária. A Constituição de 1988 prevê que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, conforme foi explanado anteriormente. Deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil/CF, 1988).

Para Cunha (1997, p. 29): “Liberdade para o indivíduo significa que a este deveria ser permitido, ao menos em teoria, conseguir, para si próprio, o maior progresso, e que este progresso redundaria no maior benefício para a sociedade”. Com base no princípio liberal, o indivíduo dotado de liberdade é tão livre quanto o outro, então não precisa uns ter vantagens e posições sociais de destaque enquanto outros não (FERREIRA, 2013, p. 45), mesmo que esse processo ocorra de forma individualista, é necessária uma formação social para se firmar em sociedade. De acordo com Trindade e Vendramini (2011, p.32),

“Conceber a educação como uma dimensão essencial no processo histórico e constitutivo do ser humano, é fundamental para entender a função da educação na sociedade de classes. É essencial também para a classe trabalhadora construir o seu projeto educativo na perspectiva emancipatória tomando por base a formação omnilateral²⁸ que faça o contraponto à educação capitalista e sua formação fragmentada e cada vez mais tecnicista – unilateral”.

Desse modo, não se tem dúvida que a educação na sociedade capitalista cumpri duas funções principais na implementação “a lógica do capital que é a produção ampliada de valor, assim configuradas” (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011, 32): “(1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da economia e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (MÉSZÁROS, 2006, p.275). Nesse sentido, vale “ênfatar aqui que as possibilidades da educação enquanto processo de humanização não estão na “educação em si”, mas no processo de articulação com o trabalho, isto é, na articulação entre teoria e prática, ou seja, na práxis histórica, como mencionamos anteriormente” (TRINDADE; VENDRAMINI, 2011, 34). Nesse prisma,

“entende-se que o acesso à educação é fundamental para a classe trabalhadora, porém insuficiente se ficarmos nos limites da sociedade capitalista, cujo ideário educacional tem sido sinônimo de: modelamento, disciplinarização, treinamento, profissionalização e docilização dos indivíduos. Ou seja, para a burguesia as pessoas precisam aprender a adaptar-se dentro deste modo de produção e não transformá-lo”.

É no *Capital* que Marx vai oferecer os elementos essenciais para pensar a educação para além das utopias. E é pensando para além das utopias que a pedagogia da alternância surge, com a convicção de que a educação é indispensável e que, proporciona bem viver aos seus adeptos e, com isso, as EFA’s almejam que seus egressos sejam líderes locais que vivam dignamente de seu trabalho; “sejam capazes de empreender projetos que contribuam com o desenvolvimento pessoal e familiar, para conseguir assim o progresso do território que habitam” (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2013, p.77). Mas dentro desse processo educativo, encontra-se a escola, que por sua vez, tem uma função social frente ao contexto de desenvolvimento. Para Nascimento (2005, p.16),

²⁸Sobre o conceito de homem omnilateral, indica-se a leitura do capítulo três (p. 87- 94) da obra de Mario A. Manacorda, *Marx e a pedagogia moderna*, publicado pela Ed. Alínea, Campinas, 2007.

“[...] a instituição escola estaria condenada a passar por este processo de mudanças, pois a formulação da política educacional sempre esteve vinculada a uma política econômica, o que pode ser evidenciada na legislação educacional. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] deixam transparecer nas suas perspectivas filosóficas e diretrizes funcionais uma relação intrincada com a busca por um crescimento econômico. No entanto, constata-se que o que existe na lei pouco se evidencia na prática escolar, haja vista a precária contribuição que a educação brasileira vem dispensando ao desenvolvimento econômico deste país. Precisamente, isto vem ocorrendo quanto à qualificação de mão de obra, ou ao desenvolvimento de uma educação de qualidade que indique para uma formação cidadã da população”.

Nessa abordagem, Begnami (2011, p. 17-18), diz que no que cerne as características as Pedagogia da Alternância, como proposta educativa inovadora,

“a alternância é definida como uma pedagogia de relações, ou seja, relações entre instituições, sujeitos, diálogo entre os diferentes saberes e a utilização de metodologias participativas nos processos de formação, numa perspectiva dialética ou dialógica. Uma pedagogia de relações entre instituições, porque no caso dos CEFFAs são três entidades que se juntam de forma organizada: a escola, a família e a comunidade com suas organizações representativas. Uma pedagogia de relações entre os diferentes saberes: populares, familiares, práticos, experienciais, teóricos, abstratos, conceituais, tradições religiosas... Uma pedagogia de relações entre os processos de formação: ação-reflexão-ação. A pedagogia dialética que valoriza a busca e a construção coletiva do conhecimento comprometido com a transformação da realidade. Uma pedagogia de relações entre sujeitos: estudantes, centro do projeto, suas famílias, comunidades e os educadores também chamados de monitores”.

A educação pensada na forma dialética sai dos parâmetros tradicionais para ganhar vivência, onde a sociedade se transformará e assim deixará de ser teoria para ser práxis (SILVA, 2010, p. 06). Nesta concepção a ação educativa não se restringe apenas na relação aluno/professor, mas redimensiona o espaço educativo para além da escola, onde as relações com pais, profissionais do meio, associações de produtores, lideranças de comunidades, também são referências de saberes e competências. E é com essa metodologia diferenciada, que tem enraizado em sua base o fortalecimento das relações, que o local fica propício para o desenvolvimento sustentável e solidário, a partir de uma formação para a responsabilidade própria de um contexto social concreto (SILVA, 2011, p. 10).

Pensar na Educação como peça fundamental na engrenagem e efetivação de políticas voltadas para o desenvolvimento do/no campo é reiterar a Pedagogia da Alternância, mesmo tendo surgido na década de 30, como método e processo avançados no ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 1998, p.117), e com isso, proporcionar uma formação integral, ocasionando transformações sociais. Ambrósio (2002, p. 28), trás suas contribuições, pois acredita em uma formação educacional que construa um novo paradigma:

“É assim que nasce um novo paradigma educativo: o da Educação / Formação ao Longo da Vida. O educar-se aqui e agora, depois e lá, durante toda a vida. É este novo paradigma educativo que tem de ser traduzido em novas políticas educativas,

públicas e privadas, referenciadas as metas concretas do curto, médio e longo prazo – nos faz perder mais que a Educação tem de salvaguardar, a programas específicos de nível local e global”.

Um novo paradigma que venha dar resposta aos anseios da população do campo em nível nacional, que traz em sua trajetória histórica a falta de compreensão e desvalorização de seus costumes, história, produção, atividades, cultura e trabalho. Nesse novo paradigma, Nascimento (2010, p. 6) aponta que os princípios e a filosofia da Pedagogia da Alternância, metodologia praticada pelas EFA's,

“se desenvolvem em decorrência das vivências entre a escola, a família e a comunidade, propondo a integração entre teoria e prática e a integração entre homem e meio ambiente, buscando também a promoção das relações humanas, ambientais e econômicas. O respeito às diferenças de credo, raça, sexo, idade e concepção política, preservando as características amazônicas, é parte da proposta de um modelo de desenvolvimento que este tipo de pedagogia apresenta, propondo tecnologia para a agropecuária, extrativismo e agroturismo, valorizando as potencialidades da biodiversidade do estado”.

Nesse viés, a Pedagogia da alternância acaba ultrapassando todos os limites postos pelas políticas educacionais impostas pelo estado e chega a outros espaços, tornando-se reconhecida como metodologia adequada para as escolas do/no campo. Atualmente, no Brasil, a Pedagogia da Alternância, apontada como uma opção para o campo foi inserida em vários programas e projetos educacionais e passou a ser dotada e refletida nas políticas setoriais, como a defendida pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera, com a criação de um grupo de trabalho de educação do campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC) e, em seguida, da secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004 (CORDEIRO, SILVA, HAGE, 2011, p. 6). A inserção da Pedagogia da Alternância, nos Programas Federais, como proposta metodológica e pedagógica, vem se fortalecendo, visto que atende as peculiaridades e diversidades demandadas pela população do campo na elaboração de projetos a serem financiados pelo MEC.

É pertinente enfatizar que, todo esse reconhecimento se deve por acreditar que a Pedagogia da Alternância tem o ensaio coletivo como item necessário da verdadeira aprendizagem, uma aprendizagem crítica e dialética. Pode-se dizer que é uma metodologia que busca a socialização do saber, a valorização da cultura popular, bem como o diálogo para um aprofundamento científico e aprimoramento desses saberes em vista da transformação do meio e, assim, sempre pensando numa educação que promova a cidadania, consequência de uma formação integral.

A Formação Integral das pessoas, assim como o Desenvolvimento Local, as Associações mantenedoras das EFAs e a Alternância são os quatro pilares que caracterizam e sustentam a Pedagogia da Alternância. Para Calvó e Gimonet (2013, p. 36),

“A Formação Integral das pessoas, não se trata simplesmente de ministrar cursos de formação profissional com metodologias adequadas, mas sim de uma visão integral em que a pessoa se forma em todos os aspectos – técnico, profissional, intelectual, social, humano, ecológico, ético, espiritual, etc. – como ser humano único, com seus projetos, seus sonhos, (produtivos, profissionais, de vida, etc.)”.

Nesse sentido, diferentemente das metodologias adotadas nas outras escolas, a alternância é o período vivenciado com estudos na escola, na família e na comunidade e, desta forma, proporciona interação do aluno com teoria/prática/teoria, uma experiência que parte do específico para o geral com a dialética Ação/Reflexão/Ação (BIANCHINI, 2005, p. 43). A alternância exerce uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos e, esse processo de ensino aprendizagem rompe as barreiras das salas de aula, pois a família e a comunidade também são inseridas nesse processo educativo, que fortalece as relações e promove o desenvolvimento local. De acordo com Ambrósio (2002, p. 27): [...] educação para o desenvolvimento confronta-se com as novas teorias da educação emancipatórias, da libertação com a colaboração da pessoa como sujeito da própria Educação.

Nesse viés, Costa (2016, p. 12) diz que,

“Hoje, no contexto da educação do/no campo, parte-se do entendimento de desenvolvimento como prática libertadora discutida em Freire (1974), em que educação é tratada como mecanismo dos sujeitos da opressão, levando à superação das forças e das contradições antagônicas impostas pelo sistema capitalista às classes menos favorecidas”.

Nessa perspectiva, a Pedagogia da Alternância atende aos anseios dessa “nova educação” para quem vive no campo, pois é uma metodologia que possibilita aos seus alunos uma formação integral, que permite ao sujeito o conhecimento para atuar na luta por melhorias locais, tornando-se ser ativo durante todo o processo; conscientização em relação a proteção ao meio ambiente; proporciona instrumentos para o seu desenvolvimento na dimensão individual e social, afetiva/emocional e intelectual, profissional e lúdica, psicológica, ética, ecológica, espiritual e política de cada indivíduo e, todo esse desenvolvimento acontece por causa da formação integral proporcionada pelas EFAs a partir da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos.

O indivíduo por sua vez, munido de conhecimentos, começa a reivindicar por políticas que possam oportunizar o tão sonhado desenvolvimento econômico e, a partir dele, gerar o bem estar, o qual está relacionado ao desenvolvimento sustentável já intrínseco na pedagogia da Alternância. Mas, nesse momento, irá ser abordado o desenvolvimento econômico, o qual

está diretamente ligado ao desenvolvimento local, social e intelectual do ser humano.

Para que o desenvolvimento econômico aconteça, de acordo com Bresser-Pereira (2006, p. 6), é necessária a garantia das instituições:

“em primeiro lugar, a ordem pública ou a estabilidade política, em segundo lugar, o bom funcionamento do mercado, e, em terceiro lugar, boas oportunidades de lucro que estimulem os empresários a investir e inovar. É necessário, portanto, que o estado, na sua qualidade de instituição maior, seja forte³¹: tenha legitimidade e capacidade para formular políticas, cobrar impostos e impor a lei. Para que o estado seja forte não é necessário que seja ‘grande’, mas não poderá ser ‘pequeno’ porque se o for não terá os meios necessários para garantir essa legitimidade”.

Esse tripé fará com que o desenvolvimento ocorra de forma igualitária proporcionando o Bem-estar. Mas no contexto real, esse processo não acontece bem assim, pois as desigualdades são visíveis e a falta de políticas para sanar os problemas são emblemáticas e de difícil concretização. Vale ressaltar que o termo desenvolvimento econômico, não é tão antigo assim, surgiu no século XX, e que desde então, tem sido tecido em cima de palavras como: evolução, desenvolvimento e crescimento e, “que por algumas vezes, utilizadas como sinônimos” (BALDEZ, 2011, 26). Tal conceito e interpretação ao termo tem sua origem, principalmente, nas crises econômicas do sistema capitalista e, foi com Adam Smith que o termo ganhou notoriedade, quando tentou identificar, em sua obra, “os fatores que contribuem para a formação da riqueza nacional, explicando como o mercado funciona e qual a importância do mercado para a elevação do lucro” (BALDEZ, 2011, p. 26). “E devido às várias transformações econômicas e sociais que atingiram a sociedade moderna, este conceito passou a ser compreendido como progresso”(FERREIRA, 2013, p. 39).

A ideia de sinônimos até perdurou por algum tempo, entusiasmado pelo ambiente acadêmico e político, mas isso não quer dizer que até os dias atuais, não se faça essa comparação a partir do senso comum. Em meio aos autores que discutem o termo, parece não haver uma definição fechada, pois dentre os economistas, identifica-se duas correntes: “uma mais teórica que considera crescimento como sinônimo de desenvolvimento e a outra voltada para a realidade empírica, entende que o crescimento é condição indispensável para o desenvolvimento, mas não é a condição suficiente” (BALDEZ, 2011, 26). Os modelos originados a partir da primeira corrente são os de Meade e Solow, Harrod, Domar e Kaldor; e

³¹Quando falo em tamanho do estado, ou, mais precisamente, do aparelho do estado, estou falando em carga tributária em relação ao PIB. Os Estados Unidos, por exemplo, são exemplo de estado forte cujo tamanho, em termos de carga tributária, é médio (30% do PIB). Já a França e a Suécia, com cargas tributárias respectivamente de 45 e 55% do PIB aproximadamente, são exemplos de estados fortes e grandes. O tamanho do aparelho do estado, portanto, não garante sua força. O Brasil é um país que tem um estado grande em termos de carga tributária, especialmente se consideramos seu nível de renda *per capita*, mas cuja força é apenas média. Para que um estado democrático seja realmente forte é necessário que sua ordem jurídica e seu governo tenham legitimidade, ou seja, apoio na sociedade civil (Bresser-Pereira, 2006, p. 6).

na segunda encontramos Lewis, Hirshman, Mirdal e Nurkse (SOUZA, 2009, p.5).

Sobre a ideia de crescimento e desenvolvimento, Souza (2009, p.5) acrescenta que:

“O crescimento econômico, distribuindo diretamente a renda entre os proprietários dos fatores de produção, engendra automaticamente a melhoria dos padrões de vida e o desenvolvimento econômico. Contudo, a experiência tem demonstrado que o desenvolvimento econômico não pode ser confundido com crescimento, porque os frutos dessa expansão nem sempre beneficiam a economia com um todo e o conjunto da população”.

Nessa perspectiva, mesmo que a economia cresça em altas taxas, o desemprego não pode diminuir, isso devido ao avanço tecnológico, onde na maioria das vezes, a máquina tira o lugar do homem, principalmente, no campo. Nesse caso, juntamente ao crescimento, pode estar ocorrendo, ao mesmo tempo, outro processo perverso, o qual vai interferir diretamente na vida da população:

- A transferência do excedente de renda para outros países reduz a capacidade de importar e de realizar investimentos; e a apropriação desse excedente por poucas pessoas aumenta a concentração da renda e da riqueza;
- Os baixos salários limitam o crescimento dos setores que produzem alimentos e outros bens de consumo popular, bloqueando a expansão do setor de mercado interno;
- Há dificuldades para a implantação de atividades interligadas às empresas que mais crescem, exportadoras ou de mercado interno.

No entanto, a segunda corrente de economistas, “encara o crescimento econômico como uma simples variação quantitativa do produto, enquanto o desenvolvimento envolve mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, das instituições e das estruturas produtivas” (SOUZA, 2009, p.6). Nesse viés, entende-se o desenvolvimento como resultado de uma economia arcaica para uma economia moderna, inovadora, com perspectivas de qualidade de vida para o conjunto populacional. E é neste viés que pretende-se trabalhar desenvolvimento, com a compreensão de que é um fenômeno de longo prazo, o qual implica no fortalecimento da economia nacional, na ampliação da economia de mercado, a elevação geral da produtividade e do nível de bem-estar do conjunto da população e com a preservação do meio ambiente, o qual será debatido mais a frente.

Percebe-se que, mesmo acelerado, o crescimento econômico, não é sinônimo de desenvolvimento se não reduz o desemprego, se não elimina a pobreza e, principalmente, se não providencia mecanismos para suavizar as desigualdades sociais. Todavia, é impossível pensar que crescimento não seja um elemento de tão importância para que ocorra o desenvolvimento, mas não é o único como já foi exposto anteriormente. No “crescimento a

mudança é quantitativa, enquanto que no desenvolvimento ela é qualitativa, ambos estão intimamente relacionados, mas não são a mesma coisa” (BALDEZ, 2011, 28). Os países que *crecem menos* que os desenvolvidos e sem a distribuição de renda igualitária, são classificados por alguns autores como países subdesenvolvidos, “apesar de apresentarem recursos ociosos, como terra e mão-de-obra. Ele não utiliza integralmente os fatores de produção de que dispõe e, portanto, a economia expande-se abaixo de suas possibilidades” (SOUZA, 2009, p.5).

Então, compreende-se que para que ocorra o “desenvolvimento econômico é necessário um conjunto de transformações intimamente associadas, que se produzem na estrutura de uma economia, e que são necessárias à continuidade de seu crescimento” (CHENERY, 1981, p. IX). Nesse feito, o desenvolvimento econômico acontece a partir de um “crescimento contínuo e abarca mudanças de estruturas e melhoria de indicadores econômicos, sociais e ambientais” (SOUZA, 2009, p.5), melhorando a qualidade de vida da população envolvida no processo. Contudo, apesar de desenvolvimento não ter uma definição fechada, pode-se pensar que uma definição mais completa deveria além de envolver a melhorias de indicadores econômicos e sociais, a questão do meio ambiente, pois devido ao crescimento econômico, os recursos naturais finitos estão cada vez mais escassos. A esse respeito, Souza (2009, p. 8) exemplifica:

“O crescimento econômico acelerado pode promover o desmatamento de florestas, a exaustão de reservas minerais e a extinção de certas espécies de peixes. A atividade agrícola tende a ocupar vastas áreas de terras onde se encontravam florestas. A urbanização explosiva resultante tem provocado o esgotamento das fontes de água potável. A atividade produtiva pode também poluir os mananciais de água, infestar o ar atmosférico, interferindo no próprio clima e no regime de chuvas, o que afeta a saúde da população. Em outras palavras, desenvolvimento sustentável é o que preserva o meio ambiente, sobretudo os recursos naturais não renováveis”.

Preservar o meio ambiente significa desenvolver um determinado local sustentavelmente e, esse viés sustentável encontra-se como um dos pilares da Pedagogia da Alternância, metodologia adotada pelas EFAs. Pois na filosofia da PA, acredita-se que é de suma importância desenvolver a consciência social e ambiental da comunidade envolvida. Mas é preciso que além dessa conscientização, seja “necessária a parceria e a participação ativa de organizações não governamentais, grupo de trabalhadores voluntários, de cooperativas e associações de bairro” Souza (2009, p. 8). Com isso, o termo desenvolvimento sustentável tem êxito a partir de sua “visão positiva e antropológica do próprio conceito de desenvolvimento, o qual coloca a pessoa no centro de todos os processos” (GARCIA-MARIRRODRIGA, 2013, p. 71), os quais serão abordados em um contexto local nos tópicos

que terão o desenvolvimento sustentável, desenvolvimento local e a formação de capital social³² como eixos norteadores da discussão seguinte.

2.4 INTEGRAÇÃO: PRÁTICA DAS EFAs QUE FORTALECEM O DESENVOLVIMENTO LOCAL, SUSTENTÁVEL E A FORMAÇÃO DE CAPITAL SOCIAL

A questão sobre desenvolvimento econômico e, principalmente no que cerne ao sustentável e local, é recente e latente. Sobre a temática, Choque-huanca Céspedes, (2010, p.9) diz que,

“ainda que nos tenham levado a crer que o desenvolvimento é a salvação da humanidade e que nos ajudará a viver melhor, na prática vemos o contrário, que é o principal causador da crise econômica extrema dos países onde vivemos e do mundo, a crise da natureza e os graves efeitos da mudança climática, o desequilíbrio da vida comunal, o caos social e a ameaça à vida e ao planeta. A exagerada industrialização de alguns países, o consumismo viciado e a exploração irresponsável da humanidade e dos recursos naturais, ameaçam a mãe-natureza e a subsistência do planeta”.

No entanto, percebe-se que existe uma nova discussão acerca da percepção de desenvolver somente através do crescimento de taxas e indicadores econômicos, pois as concepções que estão emergindo, não concebem o desenvolvimento como fim, mas como meio de amenizar as penúrias e angústias humanas a partir da formação do capital social. Sen

“[...] desenvolvimento tem de estar relacionado, sobre tudo com a melhoria de vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejam os seres sociais mais complexos, pondo em prática nossas violações, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo”.

O Desenvolvimento fundamentado neste modelo “desde baixo” tem como foco o Desenvolvimento pleno das potencialidades e habilidades humanas da sociedade local (BALDEZ, 2011), onde os recursos humanos, ambientais e institucionais de cada localidade devem ser amplamente aproveitados. Dentro desse novo contexto, é importante o aumento e reorientação do sistema produtivo, possibilidade de emprego local e a melhor qualidade de vida da população. Assim, “pensar em Desenvolvimento Regional é antes de tudo, pensar na participação da sociedade local, no planejamento contínuo da ocupação do espaço e na distribuição dos frutos do processo de crescimento” Oliveira (2003, p. 32).

Pensar no desenvolvimento local, não levando em conta somente a sua dimensão econômica, mas sim o social, político, cultural e humano é um aspecto “palpável” na

³²Se refere a elementos de organização social como as redes, normas e confiança social que facilitam a coordenação e a cooperação em recíproco” (Putnam, 1996, 67).

Pedagogia da Alternância, pois considera que os atores locais só terão participação efetiva nesse processo partindo de uma educação que promova a formação integral do sujeito do campo, e é essa formação que pode gerar o fortalecimento das relações em redes ocasionando o desenvolvimento solidário e com respeito ao meio a partir da sustentabilidade.

Para que aconteça o desenvolvimento sustentável, a educação projeta-se como um elemento de importância relevante (GARCÍA-MARIRRODRIGA, 2013, p.71), pois o próprio conceito positivo de desenvolvimento coloca o homem no centro de todos os processos. Com efeito, “o exemplo mais relevante de desenvolvimento por meio das oportunidades sociais, especialmente a educação, é o Japão” (SEN, 1999). Com este exemplo, é possível lembrar que “os processos de desenvolvimento que não se realizam por meio de um crescimento acelerado, senão pela prioridade que se atribui à prestação dos serviços sociais, resulta na redução da mortalidade e incrementa a qualidade de vida” (SEN, KLIKSBURG, 2007). Percebe-se assim que, pensar em desenvolvimento tem-se que encontrar meios e, neste contexto, a educação é o melhor motor. Tem que ter uma proposta inovadora, que abarque conceitos para atender as necessidades e para Azevedo (1998, p.117),

“Por empregar, na execução do processo de ensino-aprendizagem, princípios educativos modernos, tais como o envolvimento e a participação dos pais na educação formal dos filhos e na gestão da escola, embasamento teórico construtivista e adoção de método dialético de ensino, a Pedagogia da Alternância constitui-se numa proposta educacional inovadora”.

O educando a partir de sua realidade e daquilo que já conhece, durante o processo formativo, agrega novos conhecimentos tornando-se apto a reconhecer problemas antes não percebidos e passa a possuir novas competências que os instrumentaliza dando condições para provocarem mudanças em sua realidade a partir de suas influências, de acordo com princípios éticos, ecológicos e solidários. Neste sentido, a Pedagogia da Alternância exerce um papel de constituir cidadãos mais conscientes, sobretudo com desenvolvimento e consciência ambiental.

Contudo, percebe-se que as EFA's subsidiadas pelas propostas pedagógicas da Alternância, surgem como uma opção viável para o desenvolvimento rural e visam exatamente contribuir para o desenvolvimento sustentável, através das associações das escolas, em projetos coletivos que viabilizam o desenvolvimento da instituição, dos alunos, da comunidade e dos pequenos produtores. É importante ressaltar que as EFA's não atuam somente na formação dos alunos, mas também dos familiares, e isto significa que a educação volta-se para o desenvolvimento dos mesmos, como na aquisição de novas técnicas, que influem na relação entre o jovem estudante, sua família e a comunidade e, são essas

características da pedagogia da Alternância que podem fazer a diferença em sua aplicabilidade, desde que elas sejam empregadas adequadamente a cada realidade.

Parafraseando com esta ideia, Marirrodriaga (2013, p.74) acrescenta,

“Quem faz parte do movimento dos Centros Educativos familiares de formação em Alternância compartilha uma preocupação pelo bem comum das novas gerações, por sua educação e por seu desenvolvimento como pessoa no âmbito de sua família e de sua comunidade, inserida em um território que deve progredir junto com seus jovens. Essa preocupação é a mesma que tinham os pioneiros que iniciaram, quase por acaso, a Pedagogia da Alternância há mais de 75 anos”.

Fica evidente que a “sustentabilidade dos processos de desenvolvimento se relaciona com a educação e com esse novo paradigma – aceito só teoricamente – de aprendizagem ao longo da vida-*lifelong learning*” (EUROPEAN COMMUNITIES, 2000). Uma educação pensada para ao longo da vida, com a potencialidade de integrar as pessoas e fortalecer o desenvolvimento local, sustentável e formação do capital social está intrínseca na filosofia da Alternância, mas ela só é considerada “sustentável se conseguir impactar simultaneamente as mudanças nas pessoas e no território. É sustentável quando o conjunto do território prospera, ao mesmo tempo em que produz e se reproduz pela capacidade de sua gente-jovens, famílias e comunidades” (MARIRRODRIGA, 2013, p.78).

E é nesta propositura de uma educação com suas especificidades e voltada para o desenvolvimento, com propostas diferenciadas e inovadoras para o meio, que se almeja desenvolvimento em escala local, ocasionado com o desenvolvimento sustentável através da atuação dos atores sociais, os quais se formam e são moldados através da educação proposta pela EFA e fortalecidos com base no capital social. E, para a compreensão desse processo, faz-se necessárias reflexões acerca desses conceitos: Desenvolvimento Local, Sustentável e Capital Social construído a partir das bases onde as Escolas Famílias estão estabelecidas.

2.4.1 Desenvolvimento local e Capital social: uma relação de confiança

Para a discussão sobre desenvolvimento local e capital social, toma-se como prévia a ideia de Sachs (2008, p. 48), que diz,

“Desenvolvimento é um conceito multidimensional, os seus objetivos são sempre sociais e éticos (solidariedade sincrônica). Ele contém uma condicionalidade ambiental explícita (solidariedade diacrônica com as gerações futuras), o crescimento econômico embora necessário, tem um valor apenas instrumental, o desenvolvimento não pode ocorrer sem crescimento, no entanto, o crescimento não garante por si só o desenvolvimento, o crescimento pode estimular o mau desenvolvimento, processo no qual o crescimento do PIB é acompanhado de desigualdades sociais, desemprego e pobreza crescente”.

É importante destacar, também, a responsabilidade do Estado enquanto

elaborador/executor de políticas e a função que deve ser “exercida pelos distritos, municípios e regiões no crescimento do país, baseado no dinamismo que a economia dessas localidades oferece, muitas vezes impulsionado pela proliferação das micro e pequenas empresas” (Rossini, Martinelli, 2012, p. 2). Mas, nessa contenda é necessária a compreensão do que pode ser definido como desenvolvimento e local, para assim, promover a discussão do DL em si. De acordo com Borba (2000, apud Martinelli, Joyal, 2004), O local pode ser entendido “como um entorno ecosocioterritorial (município, região), aproveitando-se das vantagens competitivas, busca-se a partir do econômico construir as múltiplas dimensões do desenvolvimento integrado (social, política, ambiental, cultural, tecnológica e institucional)”.

Sobre o termo desenvolvimento, é necessário o entendimento e a diferença entre este conceito e crescimento, outrora explicado anteriormente. Na reorganização de tais conceitos, Abramoway (op. cit.) também preconiza que o desenvolvimento rural não se reduz apenas ao crescimento agrícola, ou seja, apenas às potencialidades de sua expansão. No que cerne a expansão, voltada para o desenvolvimento do meio, percebeu-se que, “historicamente no Brasil, a extensão rural assume metodologias de transferência de tecnologias, porém, nem sempre condizentes com os conceitos de desenvolvimento local” (RUBENICH, 2004, p. 41). São exemplos expressos nas intervenções externas realizadas nas localidades, as quais, “chegam a regredir para as formas anteriores, devido ao caráter paternalista e assistencialista contidas nas ações de levar tecnologias” (RUBENICH, 2004, p. 41). Porém diante dessa adversidade, Ávila (2003), procurou diferenciar melhor Desenvolvimento No Local (DNL) de Desenvolvimento Para o Local (DPL):

“Desenvolvimento NO Local (DnL)” se refere a um empreendimento ou iniciativa a que se atribui a qualificação “de desenvolvimento”, por gerar emprego e expectativa de arrecadação de impostos e circulação de bens e dinheiro, mas que, em verdade, tem o local apenas como sede física. Só fica no local enquanto o lucro compensa. No momento que a lucratividade baixa, ou quebra —empresarialmente falando— ou vai embora, deixando à comunidade-localidade seus destroços fantasmas, por vezes muitos e graves problemas ambientais e, principalmente, enorme frustração na população.

“Desenvolvimento PARA O Local (DpL)” se refere à ideia de “desenvolvimento” que, além de se situar no local como sede física, gera atividades e efeitos benéficos às comunidades e ao ecossistemas locais, mas à maneira bumerangue: brota das instâncias promotoras, vai aos locais-comunidades, mas volta às instâncias promotoras em termos de consecução mais de suas próprias finalidades institucionais (as das instâncias promotoras, evidentemente) que do real, endógeno e permanente desenvolvimento das comunidades-localidades visadas.

Em esmagadora maioria, os programas, projetos e atividades desenvolvimentistas realizados ou propostos (com explícitos ou implícitos objetivos de melhorias de comunidades-localidades) por organismos internacionais e nacionais, públicos e privados, têm-se conotado com “Desenvolvimento PARA O Local (DPL)”, bem como os de caráter político-eleitoral, assistencialista, promocionalista e filantrópico [...]”.

Nesse viés, o desenvolvimento deve ocorrer para o local e necessita ser fomentado pelos atores atuantes deste, com o “foco no desenvolvimento pleno das possibilidades e habilidades humanas da sociedade local, aproveitando os recursos humanos, ambientais e institucionais da região”. Nessa conjuntura de transformação deve estar inserido o “desenvolvimento e a reestruturação do sistema produtivo, o aumento do emprego local e a melhoria do nível de vida população” (BALDEZ, 2011, p. 46). Portanto, pode ser interpretado como no caso de uma comunidade-localidade que consegue apropriar-se dos benefícios gerados em seu meio através dos processos por ela geridos, a partir de suas potencialidades (RUBENICH, 2004, p. 42). Assim, para Martin (1999, p.3), “[...] o desenvolvimento local deve ser medido não em termos de aumento de capital, mas sim à medida que reduz a dependência das comunidades locais e promove a melhoria da qualidade de vida”.

Parafraseando com a ideia de Martin, tem-se a de SEN (1999), na qual o autor diz que para medir o desenvolvimento humano não devem usar apenas os indicadores quantitativos, como: como renda, educação e saúde; mas, devem-se usar também aspectos qualitativos, como: liberdade, autonomia, segurança alimentar, justiça, organização social e política, elementos essenciais “para desencadear um processo de promover o progresso da vida e do bem-estar das pessoas, com respeito às culturas e ao meio ambiente”.

Diante do exposto, percebe-se que desenvolvimento resulta de um processo endógeno, pois surge a partir da capacidade de mobilização das suas forças sociais, da interação com o meio externo, onde os atores locais são sujeitos da sua história, gerando mais capacidades, competências e habilidades, ampliando sua autonomia. Além de identificar um caminho para o desenvolvimento autossustentado, ao afirmar que os fatores que contribuem para o processo de acúmulo de capital geram economias de escala e economias externas e internas, reduzem os custos totais e custos de transação, favorecendo também as economias da diversidade (BORJA, 2010, p.32). Para Buarque (1999, p. 23) representa.

“Um processo endógeno registrado em pequenas unidades territoriais e agrupamentos humanos, capaz de promover a dinâmica econômica e melhoria da qualidade de vida da população. uma singular transformação nas bases econômicas e na organização social em nível local, resultante da mobilização das energias da sociedade, explorando as suas capacidades e potencialidades específicas”.

É fato que durante esse processo, o envolvimento dos atores locais é de fundamental importância, mas não é suficiente e nem deve ser a única. Pois para tornar possíveis as iniciativas advindas do local, para que sejam incrementadas e possam ter viabilidade tanto técnica quanto na comunicação interpessoal e institucional, é necessário a emergência de estruturas de apoio ao desenvolvimento tanto na estrutura Federal, Estadual e Municipal uma

vez que, é somente com a interação e integração entre instituições e sujeitos que ocorrerá o desenvolvimento local. Para Borja (2010, p.32),

“O desenvolvimento endógeno propõe-se a atender às necessidades e demandas da população local através da participação ativa da comunidade envolvida. Mais do que obter ganhos em termos da posição ocupada pelo sistema produtivo local na divisão internacional ou nacional do trabalho, o objetivo é buscar o bem-estar econômico, social e cultural da comunidade local em seu conjunto. Além de influenciar os aspectos produtivos (agrícolas, industriais e de serviços)”.

Diante do exposto, compreende-se que desenvolvimento local abarca em sua essência teorias-conceitos como as de local, território, capital social, participação, desenvolvimento sustentável, o enfrentamento coletivo dos problemas, que possibilitando a igualdade de opções às pessoas de uma determinada comunidade-localidade, devendo para isso haver a interação de dinâmicas tanto endógenas quanto exógenas³³. Ávila et al., (2000, p.84), assinalam causas de o Desenvolvimento Local não ser de caráter exclusivamente endógeno, ou seja, carecendo haver influência mútua de dinâmicas exógenas e endógenas. Assim, desenvolvimento de uma comunidade-localidade,

[...] não se caracteriza nem como ‘descentralizado’ (‘com autonomia’ em relação ao centro a que se vincula) e nem ‘centralizado’ (‘sem autonomia’ em relação ao centro a que se vincula), mas, sim, como ‘centrada’, ou seja, ‘localizado no centro’ das próprias comunidades-localidades [...].

Com isso, compreende-se que o desenvolvimento local não pode e não deve estar desatrelado ao projeto maior, interligado com o contexto global, Milani (2005) corrobora com o entendimento de que “nesse processo de mudança de consciência da realidade local, existe uma interdependência entre diversos segmentos que compõem a sociedade”. Desta forma, conclui-se que “desenvolvimento regional é antes de qualquer coisa, pensar na participação da sociedade local no planejamento contínuo da ocupação do espaço e na distribuição dos frutos do processo de crescimento” (OLIVEIRA, 2003, p.32).

Sobre a importância do envolvimento e participação para as possíveis transformações Paulitsh (2002, p.50), afirma, que no momento em que não se assume a realidade em que se vive e não se compromete em ajudar a transformá-la, transfere-se para outros a possibilidade de agir : “É não assumirmos nosso destino, não nos sentimos responsáveis por ele, porque não nos sentimos capazes de alterá-lo. A atitude decorrente dessa visão é sempre de fatalismo ou de subserviência, nunca uma atitude transformadora”. No entanto, o envolvimento e a participação não devem acontecer de forma figurativa, pois para que o desenvolvimento local aconteça em sua plenitude, é preciso que a comunidade comprometida no processo promova

³³Feitos com recursos exógenos, investimentos oriundos de fora da região. Geralmente acontece através da instalação de empresas cuja matriz não é da região e, na maioria das vezes, o recurso humano e material também vem de fora (www.adej.org.br/desenvolvimento.asp).

algumas ações, as quais são apontadas por Ribeiro (2008, p. 92),

“A confiança, a reciprocidade e a cooperação em rede de relações. Constituem as instituições sociais do Capital Social, recurso que podem contribuir para o desenvolvimento produtivo e para o fortalecimento da democracia de determinada região, comunidade ou agrupamento social”.

Esses se referem aos índices de percepção de Capital social e suas ausências baseiam-se da própria decisão comportamental (FERREIRA, 2013, p. 43), explicada historicamente por influências culturais ou hereditariamente familiares, que não dão vazão a geração de conflitos que possam viabilizar o desenvolvimento e as articulações em rede. Contudo, as EFAs juntamente com a PA e através de suas associações, um de seus pilares, incita e fortalece as relações locais, ocasionando o capital social para a promoção do desenvolvimento do meio. Percebe-se então que, as EFAs não se limitam em apenas proporcionar o ensino aos jovens do meio rural. A associação, a alternância provoca desde o início uma interpelação, um questionamento ao meio rural, uma tomada de consciência dos problemas que cada um enfrenta individual ou coletivamente.

“O papel dos CEFFA’s no desenvolvimento de micro-regiões foi muitas vezes afirmado e reconhecido, tanto na Europa quanto nos países em desenvolvimento onde foram implantados” (DUFFAURE, 1985, pp. 140-146). Motivo pelo qual, muitos CEFFA’s constituíram-se ativos na criação de centros e agrupamentos diversos entre os quais cooperativas e associações de produtores. Assim, tornar-se mais evidente a partir dos enunciados acima que as EFA’s enquadram-se perfeitamente no fortalecimento do capital social e na promoção do desenvolvimento sustentável, local e endógeno. Diante do exposto, necessita-se de um aprofundamento acerca do conceito de Capital Social. Assim, tem-se as ideias sobre Capital Social elaboradas por Bourdieu³⁴, Coleman³⁵ e Robert Putnam³⁶:

Bourdieu (1998) define o capital social como [...] “um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão vinculados a um grupo, por sua vez constituído por um conjunto de agentes que não só são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por relações permanentes e úteis”.

Coleman (1990) [...] “o conjunto das relações sociais em que um indivíduo se encontra inserido e que o ajudam a atingir objetivos que, sem tais relações, seriam inalcançáveis ou somente alcançáveis a um custo mais elevado”.

Robert Putnam [...] “as características das redes de relações sociais, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas. É fruto de raízes históricas e culturais e, por isso, não acredita que possa ser criado ou modificado por meio da instituição de regras de reciprocidade ou sistemas de participação cívica”.

³⁴BOURDIEU, Pierre (1980). O Capital Social – Notas Provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67

³⁵COLEMAN, James Samuel. Foundations of social theory. Harvard University Press, 1990. p.304

³⁶PUTNAM, Robert D. Comunidade e Democracia: a Experiência da Itália Moderna. Rio de Janeiro: Ed. FGV, (1996. p.177).

Percebe-se que os autores, em seus conceitos, tem algo em comum, a confiança mútua existente entre os indivíduos³⁷. Nesse viés, nota-se que, o capital social é de suma importância porque, “através do grau de confiança existente em determinadas estruturas sociais, promove a formação de arranjos institucionais capazes de gerar o desenvolvimento econômico e social de uma determinada comunidade” (SILVA; SANTOS, p.4). Assim, processo é fortalecido com a criação das associações, cooperativas dentre outras e, permite distintos modelos de governança territorial, esta abrangida aqui como se referindo “às iniciativas ou ações que expressam a capacidade de uma sociedade organizada territorialmente, para gerir os assuntos públicos a partir do envolvimento conjunto e cooperativo dos atores sociais, econômicos e institucionais” (DALLABRIDA, 2007, p.6).

Para Bianchini (2005, p. 33),

“diversos estudos apontam o capital social como um diferenciador de processo de desenvolvimento. As regiões e ou comunidades com maiores indicadores de desenvolvimento possuem um maior capital social. A coesão de redes sociais promove a formação de ações coletivas, propiciando o acesso à informação, aquisição de conhecimento, empoderamento político, maior solidariedade e engajamento cívico”.

Em consonância com esses resultados, as EFAs têm como objetivo “que seus egressos sejam líderes locais que vivam dignamente de seu trabalho; capazes de empreender projetos que contribuam com o desenvolvimento pessoal e familiar, para conseguir assim o progresso do território que habitam” (MARIRRODRIGA, 2013, p.77). E o autor ainda acrescenta que “os grupos do entorno das escolas, as associações devem ser um espaço de desenvolvimento local que serve como instrumento da escola”. Desta forma, a escola cumpre seu papel social e contribui em escala local ou regional com o desenvolvimento. Para Becker e Bandeira (2003, p.16), a possibilidade de acontecer o desenvolvimento regional a partir dessas iniciativas sociais é grande, enfatizam a valor dessas iniciativas e o quanto são importantes para promover a acumulação do capital social, proporcionando a participação dos vários atores sociais envolvidos na busca de soluções de problemas de interesse comum. Nesse viés, (BECKER E BANDEIRA, 2003, p.16) corroboram,

“A interação entre os diferentes segmentos da sociedade civil e a administração pública, por meio da participação local na formulação e na implementação das ações governamentais, deve ser vista como um instrumento importante para a consolidação de relações de confiança entre os atores sociais, políticos e econômicos, públicos e privados, contribuindo, portanto, a longo prazo, para a acumulação de capital social”.

³⁷[...] fazer um favor confiando que o outro retribuirá quando tiver oportunidade; submeter-se a normas confiando que o outro também submeter-se-á ou será punido se não o fizer; trabalhar para alguém confiando que receberá o pagamento ajustado ou, vice-versa, contratar alguém confiando que executará o trabalho proposto (COLEMAN, 1990, p.305).

Nesse processo compreende-se que o desenvolvimento local e sustentável acontece a partir da construção da governança territorial que emerge da participação cidadã e da formação do capital social, através de redes de relações significantes. Tais características estão presentes nas EFAS e sua proposta pedagógica, que tem como foco o fortalecimento na relação homem/local/ambiente. Para Leff (2006, p.388-389), esta metodologia “orienta uma práxis a partir da subversão dos princípios que ordenaram e legitimaram a racionalidade teórica e instrumental da modernidade”, almejando potencializar a “equidade, democracia, diversidade, sustentabilidade”, na procura de um desenvolvimento sustentável para a região.

Em um de seus pilares, a PA contempla o desenvolvimento sustentável, por entender que o desenvolvimento tanto social quanto econômico deve acontecer, mas com responsabilidade e respeito ao meio ambiente, pois para Jacobi (2003, p.190), esse processo deve,

“contemplar as inter-relações do meio natural com o social, incluindo a análise dos determinantes do processo, o papel dos diversos atores envolvidos e as formas de organização social que aumentam o poder das ações alternativas de um novo desenvolvimento, numa perspectiva que priorize novo perfil de desenvolvimento, com ênfase na sustentabilidade sócio ambiental”

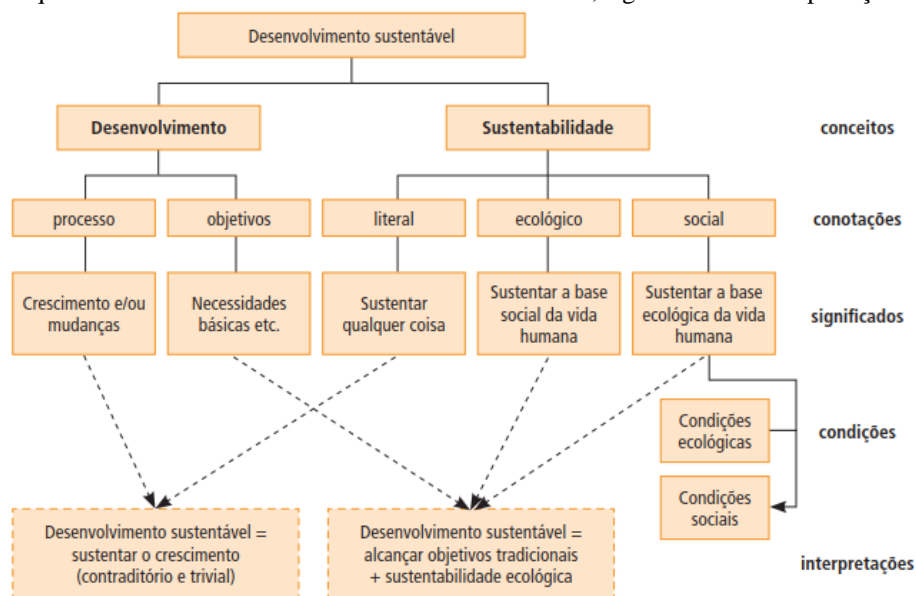
2.4.2 Desenvolvimento com sustentabilidade: (im)possível realidade?

Mesmo com todas as dificuldades encontradas, as EFAs atuam, juntamente com a comunidade, em uma relação de empoderamento, reforçando o conceito de cidadania ambiental “que compreende as obrigações éticas que nos vinculam tanto à sociedade como aos recursos naturais do planeta de acordo com nosso papel social e na perspectiva do desenvolvimento sustentável” (GUTIÉRREZ, 2002, p. 14).

No que tange à reflexão teórico-conceitual, boa parte das teorias que visam a sustentabilidade do desenvolvimento carecem de investigações que aprofundem a dimensão político-democrática. Esta certamente representa um dos mais importantes fatores limitadores da implementação de estratégias de desenvolvimento sustentável (FREY, 2001, p.2).

Com uma discussão bem recente, o termo desenvolvimento sustentável pode ser sintetizado da seguinte forma (Esquema 1, p. 101):

Esquema 1 - Desenvolvimento Sustentável - conceitos, significados e interpretações



Fonte: Lelé (1991, p.608)

Com o esquema apresentado, percebe-se que, diante de tantas contendas sobre desenvolvimento, o sustentável veio a acrescentar, pois não apresenta nenhuma ruptura durante o processo entre ele e o desenvolvimento local ou endógeno, pois de acordo com Jean-Paul Carrière (2003, p. 10) ambos articulam entre si, três polos:

- o **polo ecológico** que diz respeito à preservação do ambiente e dos recursos naturais para as gerações futuras;
- o **polo social** com a noção de equidade social;
- o **polo econômico** que favorece o valor agregado da produção.

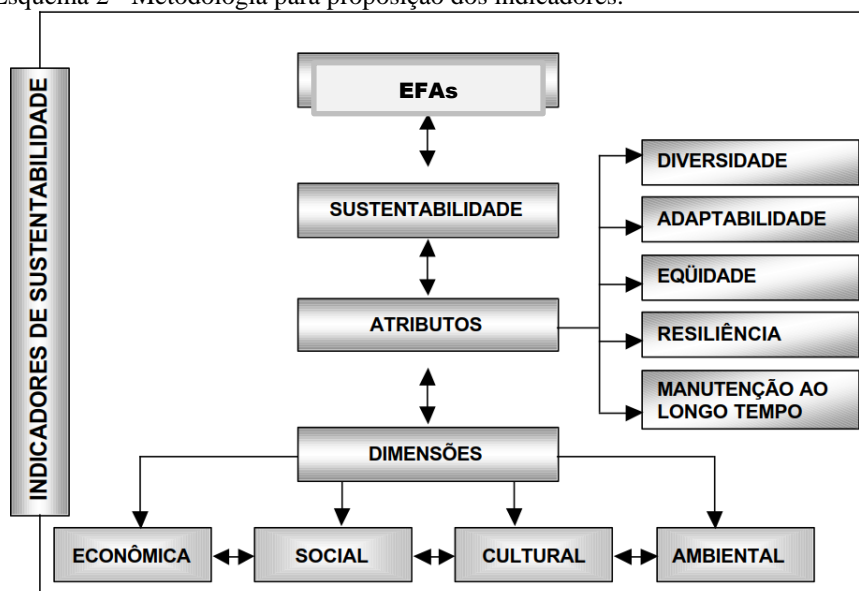
Assim, a sustentabilidade está condicionada ao desenvolvimento simultâneo dos três pilares. E partindo desse princípio, tem-se a compreensão que o desenvolvimento sustentável pode ser considerado “um processo de aprendizagem social de longo prazo, que por sua vez, é direcionado por políticas públicas orientadas por um plano de desenvolvimento nacional” (BEZERRA e BURSZTYN, 2000). Contudo, com a diversidade de atores sociais e interesses obscuros na sociedade colocam-se como um obstáculo para a formulação de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sustentável. O que, de certa forma, favorece o descontentamento em relação à essência da ideia de sustentável. A esse respeito, VAN BELLEN (2003, p.73) diz que,

“A sustentabilidade requer um padrão de vida dentro dos limites impostos pela natureza. Utilizando uma metáfora econômica, deve se viver dentro da capacidade do capital natural. Embora o capital natural seja fundamental para a continuidade da espécie humana sobre a Terra, as tendências mostram uma população e consumo médio crescentes, com decréscimo simultâneo deste mesmo capital”.

Neste sentido, “iniciativas mais efetivas para alcançar a sustentabilidade são necessárias, incluindo-se o desenvolvimento de ferramentas que estimulem o envolvimento da sociedade civil e que avaliem as estratégias de desenvolvimento, monitorando o progresso” (WACKERNAGEL & REES, 1996; CHAMBERS et al., 2000). Vale ressaltar que, para a avaliação e monitoramento, necessita-se de indicadores, Jannuzzi (2002, p. 8) trás a ideia de que,

“A disponibilidade de um sistema amplo de indicadores sociais relevantes, válidos e confiáveis certamente potencializa as chances de sucesso do processo de formulação e implementação de políticas públicas, na medida que permite, em tese, diagnósticos sociais, monitoramento de ações e avaliações de resultados mais abrangentes e tecnicamente mais bem respaldados (Esquema 2).

Esquema 2 - Metodologia para proposição dos indicadores.



Fonte: adaptado de Deponti (2001,p. 84).

Inerente ao processo de avaliação ou monitoramento, ressalta-se que, o ambiente não pode estar desatrelado das ações do homem, pois para Chambers (et al., 2000) grande parte das análises realizadas sobre sustentabilidade “considera o meio ambiente como externo, separado das pessoas e do mundo do trabalho, um fato decorrente de herança cultural e ética. Os autores partem de uma perspectiva diferente, afirmando que o mundo natural não pode ser separado do mundo do trabalho”. Nesse prisma, em consonância entre o homem e o meio, Camargo (2003, p.43) cita uma definição para o termo desenvolvimento sustentável apresentado na Comissão de Bundtland:

“Em essência, o desenvolvimento sustentável é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas”.

De acordo com Almeida (2002), na realização da Conferência da ONU em Estocolmo, em 1972, a crescente discussão foi sobre como harmonizar a atividade econômica com a preservação do meio ambiente com o intuito de utilizar, mas preservar. Nesse período, a discussão era somente sobre a questão econômica e a preservação do meio ambiente, o envolvimento social ainda não era levado em conta. Era uma discussão recente e muitas coisas ainda estavam sendo definidas e o conceito de desenvolvimento era uma delas. De acordo com Hatem (apud Godard, 1997, p.110).

“O conceito de Desenvolvimento Sustentável foi introduzido e intensamente difundido a partir de 1987 no relatório Brundtland, sendo este último resultado das análises feitas pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, criada em 1983 pela Assembléia Geral das Nações Unidas. Uma das características do relatório Brundtland, o que inclusive o fez ser bem aceito pela comunidade internacional, é o fato de não trazer críticas explícitas à sociedade industrial, e sim estimular o crescimento econômico e a superação da pobreza através do desenvolvimento mesmo nos países ricos. Este em muito contribuiu para impor a referência ao desenvolvimento sustentável como novo elemento semântico da linguagem internacional e como elemento de focalização dos trabalhos dos peritos das organizações internacionais”.

Entende-se então que, “Desenvolvimento Sustentável significa qualificar o crescimento e reconciliar o desenvolvimento econômico com a necessidade de se preservar o meio ambiente” (BINSWANGER, 1997, p. 41). Mas, é necessário a coesão e a ponderação para que não se utilizem “argumentos e políticas irreais que além de não contribuírem em nada para o avanço da questão, apenas atrapalham e confundem para implementação de um desenvolvimento sustentável” (BATISTA; ALBUQUERQUE, 2007, p. 10). Alinhada a ideia de coesão e ponderação, voltada para a questão socioambiental ou desenvolvimento consciente, as EFAs juntamente com a PA ganharam espaço, principalmente no que insere a realidade brasileira. Para Frazão e Dália (2010), a Pedagogia da Alternância se espalhou pelo Brasil ao longo das últimas décadas, fazendo com que existam, hoje, cerca de 263 instituições que a utilizem na formação de jovens e adulto. Observa-se que a partir de alguns trabalhos divulgados nos últimos anos, percebe-se o papel dessas escolas no desenvolvimento dos locais nos quais estão inseridas, em todo contexto nacional. De acordo com Frazão e Dália (2011, p. 6), quando se trata de desenvolvimento sustentável no contexto rural, nota-se a eficiência da PA, pois,

“sendo assim, concentrando o enfoque nas áreas rurais, pode-se perceber como a Pedagogia da Alternância se apresenta como instrumento real de promoção do desenvolvimento local com equidade. Partindo da realidade do educando, de uma prática associativa e questionadora do meio, a comunidade, através da escola, organiza-se e passa a ser agente do processo de desenvolvimento. Em primeiro lugar, porque fornece acesso aos bens culturais, que não podem ser descartados da análise da pobreza do meio rural (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 140). Em segundo lugar, porque auxiliam na redução do êxodo rural,

qualificando a homem do campo, promovendo, por meio de uma agricultura consciente, o aumento da produção agrícola sustentável. (UNEFAB, 2010, p. 29). Em terceiro lugar, porque estimula o engajamento político e comunitário do jovem, que passa a propor soluções e cobrar do Estado medidas que atendam as necessidades da região, sem desrespeitar as tradições existentes. Enfim, porque toda a sua ação vai ao encontro as demandas atuais, presentes, por exemplo, no documento cepalino³⁸.

Diante do exposto, percebe-se o quanto a proposta da Pedagogia da Alternância está em consonância com a ideia de desenvolvimento sustentável e, por “alinhar essas questões, foi vista, ‘pelos governantes’, como aliada na tarefa de promover um desenvolvimento consciente, ou ambientalmente correto” (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 157-162). E para complementar, encontra-se nas palavras de Weber (1997,p.141), o que realmente é a intenção das EFAs em relação ao desenvolvimento sustentável:

“Nossa esperança é contribuir mesmo que seja em proporção mínima, para a elaboração de cenários de desenvolvimento viável, capazes de assumir mais efetivamente o respeito pelos modos de vida pelos ecossistemas e de autorizar elevações dos níveis de renda, implicando um mínimo de irreversibilidade”.

3 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO AMAPÁ – DE TERRITÓRIO A ESTADO (CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA)

Localizado na Região Norte do país, o Amapá é um estado brasileiro que possui uma extensão de 142.814,485km² e uma população de 782.295 mil habitantes com uma densidade de 5,6 habitantes/Km² (IBGE, 2016). Tem como capital a cidade de Macapá, encantos, que é banhada pelo Rio Amazonas e cortada pela linha do Equador. Tem a Fortaleza de São José as margens do rio Amazonas e o monumento do Obelisco no Marco Zero. Possui dois principais domínios geográficos, o amazônico e o oceânico e também é reconhecido como o estado mais preservado ambientalmente, o que lhe atribui características muito particulares. Possui um implexo mosaico de diversidade étnica, cultural e social, com populações caboclas de seringueiros, castanheiros, pescadores artesanais, agricultores, quilombolas, indígenas, amazônidas, “brasileiros e também estrangeiros, povos que vêm construindo marcos históricos que remontam desde o século XVI até os dias atuais (SOUSA et al. 2016, p. 40)”.

O Amapá possui 16 municípios, com clima equatorial super-úmido e uma concentração populacional urbana de 89%. De acordo com Ferreira (2013. p.28), o estado “está localizado na Amazônia Oriental, aborda ao sul -pelo rio Amazonas- e a oeste -pelo rio Jari- com o Estado do Pará; a leste com o Oceano Atlântico e ao norte com a Guiana Francesa - pelo rio Oiapoque e Serra do Tumucumaque” (Mapa 4, p. 105).

³⁸Documento que procura dar conta das demandas da heterogeneidade das sociedades atuais, defendendo a promoção de um desenvolvimento que, promovendo o mínimo necessário para a sobrevivência, respeite as diversidades socioculturais das populações. (CEPAL, 1990).

Mapa 4 – Estado do Amapá sua localização e respectivas fronteiras.



Fonte: FARIAS, Patrick, 2017 (Base Cartográfica do Estado).

Percebe-se a sua localização estratégica, elucidada por diversos historiadores, que reflete a intenção do Governo Federal em proteger do domínio dos franceses. Com o nome de Capitania do Cabo do Norte, as terras do atual estado do Amapá foram doadas em 1837 ao português Bento Manuel Parente. Devido às suas riquezas naturais, no final deste mesmo século, as terras foram invadidas por franceses e holandeses, os quais foram expulsos pelos portugueses, tempos mais tarde. O Tratado de Utrecht definiu as fronteiras entre o Brasil e a Guiana Francesa em 1713, e na mesma época, foi construída, para defender o território, a Fortaleza de São José de Macapá, a maior do país. Contudo, após nova invasão francesa em 1895, a Comissão de Arbitragem em Genebra deu posse do território ao Brasil em 1900, incorporando-o ao estado do Pará.

“No final do Estado Novo, com o intuito de promover o desenvolvimento econômico, impulsionado pela descoberta de jazidas de manganês, o então presidente Getúlio Vargas desmembrou o Amapá do estado do Pará, criando o Território Federal do Amapá, em 13 de setembro de 1943. Ele nomeou o militar Janary Gentil Nunes para governar e guardar a área de fronteira, uma vez que esta havia sido objeto de disputa com ingleses, holandeses e franceses (LOBATO, 2009, p. 25)”.

Durante o período referente ao Território, a década de 1950 destacou-se pela implantação da Indústria e Comércio de Minérios S.A. (ICOMI) com a concessão para trabalhar na exploração de minério de manganês no Amapá no período de 1957 a 1997, e preparou uma infraestrutura com estrada de ferro, porto, rodovias e uma usina hidrelétrica, os quais contribuíram para a solidificação do Território.

As contribuições de Porto (Quadro 5) foram necessárias para a compreensão das principais ações de estruturação do espaço amapaense durante o período que foi Território Federal.

Quadro 5 - Principais ações para a organização espacial do Amapá (1943-1974)

ANOS	AÇÕES	OBJETIVOS
1943	Criação do Território Federal do Amapá	Ocupar as regiões da e de baixa densidade demográfica. s áreas fronteiriças e de
1944	Transferência da capital amapaense: do Município do Amapá para Macapá.	Dotar o Território Federal do Amapá de uma capital com melhores condições infraestrutura.
1945	Criação do Município de Oiapoque, por desmembramento do Município do Amapá.	Ocupar e proteger a região limítrofe entre o Território Federal do Amapá e a Guiana Francesa.
1946	O manganês do Amapá é decretado como reserva nacional.	Garantir a participação direta do Território Federal na exploração de minério.
1947	Contratada a Sociedade de Indústria e Comércio de Minérios Ltda, para exploração das jazidas de manganês do Amapá	Levantar a potencialidade manganesífera do Território Federal do Amapá.
1948	Compra das terras do Cel. José Julio de Andrade, no vale do Jari, por um Grupo de Portugueses, originando a empresa Jari Indústria e Comércio.	Explorar a castanha, borracha, exportação de madeiras nobres e comércio de mercadorias diversas através dos entrepostos às margens dos rios Jari, Paru, Caracuru, Cajari e Pacanari.
1950	Revisão do contrato de exploração do manganês do Amapá.	Garantir a exploração do manganês pela ICOMI.
1953	Criação da Superintendência do Plano de valorização Econômica da Amazônia (SPVEA) Criação da Colônia Agrícola do Matapi, em Porto Grande. Instalação da ICOMI – Industria Comércio de Minérios S.A. em Serra do Navio.	Incrementar o desenvolvimento da produção extrativa e agrícola, pecuária, mineral, industrial e das relações de troca, visando melhores padrões sociais de vida e bem estar econômico das populações da região e da expansão da Continua... riqueza do país, a partir de planejamentos quinquenais para a valorização econômica da Amazônia. Fornecer produtos alimentícios para o Amapá. Explorar e beneficiar o manganês da Serra do Navio.
1955	Divulgação do Plano de Industrialização do Território Federal do Amapá	Criar um pólo minero-metalúrgico aproveitando o potencial hidráulico e madeireiro amapaense.
1956	Criação do Município de Calçoene, por desmembramento do Município de Amapá. Criação da Companhia de Eletricidade –CEA.	A Reorganização territorial e político-administrativa do Amapá. Construir e explorar sistemas de produção, transmissão e distribuição de energia elétrica e serviços correlatos; promover a expansão do mercado de energia elétrica no Território e estimular a criação de um parque industrial.
1957	Início da produtividade da ICOMI	Produzir e comercializar o manganês.
1961	Criação da Reserva Florestal do Tumucumaque	Conservação da natureza; proteção e assistência às populações indígenas, de acordo com o preceito constitucional e a legislação específica em vigor.

ANOS	AÇÕES	OBJETIVOS
1966	Criação da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM. Criação do Instituto Regional de Desenvolvimento do Amapá – IRDA. Criação da Companhia Progresso do Amapá – COPRAM.	Coordenar e supervisionar programas e planos regionais; decidir sobre a redistribuição de incentivos fiscais. Levantar os recursos naturais e humanos e preparar propostas para o seu aproveitamento. Captar recursos e promover os investimentos no Território Federal do Amapá.
1967	Aquisição de terras nos Municípios de Almerim (PA) e Mazagão (AP), por Keith Ludwig.	Implantar o Projeto Jari.
1968	Criação do Comitê Organizacional dos Estudos Energéticos da Amazônia. Instalação do Projeto Jari (Almerim – PA e Mazagão – AP). Criação do Parque Nacional Indígena do Tumucumaque.	Supervisionar estudos de aproveitamento do potencial energético regional. Plantio de gmelina arborea e fabrico de celulose e plantio de arroz em São Raimundo (Almerim). Proteção e assistência a populações indígenas de acordo com o preceito constitucional e a legislação específica em vigor.
1969	Sanção do Decreto 411/69	Organizar político-administrativamente os Territórios Federais e Instituir o planejamento nas suas administrações
1970	PROTERRA – Programa de Redistribuição de Terras e Estímulo à Agroindústria do Norte e Nordeste. Criação do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).	Promover a capitalização rural. Executar estratégias de distribuição controlada de terra.
1974	Criação do Programa de Polos Agropecuários e Agroindustriais da Amazônia – POLAMAZÔNIA. Instalação da Eletronorte no Amapá.	Concentrar recursos em áreas selecionadas visando o estímulo de fluxos migratórios, elevação do rebanho e melhoria da infraestrutura urbana. Garantir a conclusão, o funcionamento e a geração de energia oriunda da UHE de Coaracy Nunes.

Fonte: Porto (2003, p. 115)

Percebe-se que todas as ações voltadas para este Território tinham uma intenção volvida para a criação de um mercado para exploração dos recursos naturais. Este período de industrialização emergente e os planos de Desenvolvimento da Amazônia não condizem com a sociedade situada neste espaço, pois na metade da década de 1950, de acordo com Rodrigues (2009, p. 110 -111):

“A implantação de uma estrutura político administrativa no Amapá constatava com o precário quadro social do então Território. Em 1950, apenas 38, 94% da população amapaense sabia ler e escrever 61, 35% não tinham acesso as noções básicas de Educação e 95% da população não tinha acesso a água potável, muito menos a saneamento básico. O sistema de saúde que começava a se implantar privilegiava o atendimento só funcionalismo público. As atividades do setor primário constituíam o principal ramo econômico, empregando 29,12% da população economicamente ativa, seguidas pela indústria de extração mineral que assumia 22,85%. Ao contrário do que se imagina, no setor público existiam apenas 462 servidores (isso envolvendo toda administração estadual, municipal, legislativo e judiciário), representando este setor 3,40% sendo este o 8º ramo de exploração econômica”.

Nota-se então, que nestes períodos, com poucos serviços de educação na área 'urbana', onde o acesso à escolarização era de poucas pessoas, percebe-se a caracterização do povoamento do Território e conseqüente a sua formação social, já propensa a uma sociedade

excludente e elitista que atua até os dias de hoje, agora na condição de estado. Com a promulgação da constituição de 1988, o Amapá é elevado à condição de estado e “vida política autônoma do novo estado, embora curta, coincidiu com as dinâmicas derivadas da retomada e da consolidação democráticas do Brasil, inclusive com eleições regulares e a criação de novos municípios” (DRUMMOND e PEREIRA, 2007, p. 66). No entanto, mesmo com a mudança para estado, muitos descasos ainda continuaram e, a esse respeito Nascimento (2009, p.7) aponta,

“A transformação do Território em estado da federação em 1989, não trouxe grandes mudanças. O descaso dos governantes continuou, assim como as práticas políticas de caráter clientelista, através da troca de favores entre a classe política concedendo emprego e benefícios outros apenas aos “amigos”. Uma consequência mais recente refere-se à implantação da Área de Livre Comércio de Macapá e Santana (ALCMS) em 1991, o que implicou em maior número de migrantes, na sua maioria oriunda do nordeste do país, sem que a capital, Macapá tivesse infraestrutura suficiente para receber esta demanda, gerando assim o aumento da violência, um falso progresso e a intensificação da exclusão social”.

Sobre a explosão populacional ocasionada pela criação da Zona de Livre Comércio de Macapá e Santana em 1992, foi reflexo conjuntural das medidas econômicas adotadas no Governo Collor de Melo e a transformação do Amapá em estado, que ocasionaram a migração, “em especial de rurícolas maranhenses, pressionando a criação de assentamentos rurais” (NASCIMENTO, 2009, p.42). O crescimento populacional, ocasionado pela migração, também trouxe problemas, os quais se devem pela falta de infraestrutura na área da saúde, educação, economia, segurança, saneamento e outros serviços essenciais para uma vida com liberdade. Vale retificar que a falta de políticas pensadas para atender a demanda da população, ocasionaram um aumento nos índices de desemprego, marginalização, pobreza e violência. A educação foi atingida também, pois o número de crianças e jovens fora da escola aumentou. Daí o desafio do poder público e das organizações da sociedade civil de buscarem mecanismos para a garantia dos direitos dos cidadãos, nos mais diferentes lugares, que se encontram dispersos e são diversificados em seu modo de viver (SOUSA et al. 2016, p. 42).

De acordo com Jorge (2003, p. 105) nesse período no Estado do Amapá:

[...] no governo Annibal Barcellos (1991-1994) não houve preocupações efetivas quanto à administração do território. As ações desenvolvidas nesse governo foram mais voltadas para a construção civil, priorizando a construção das infraestruturas sociais, principalmente nos núcleos urbanos.

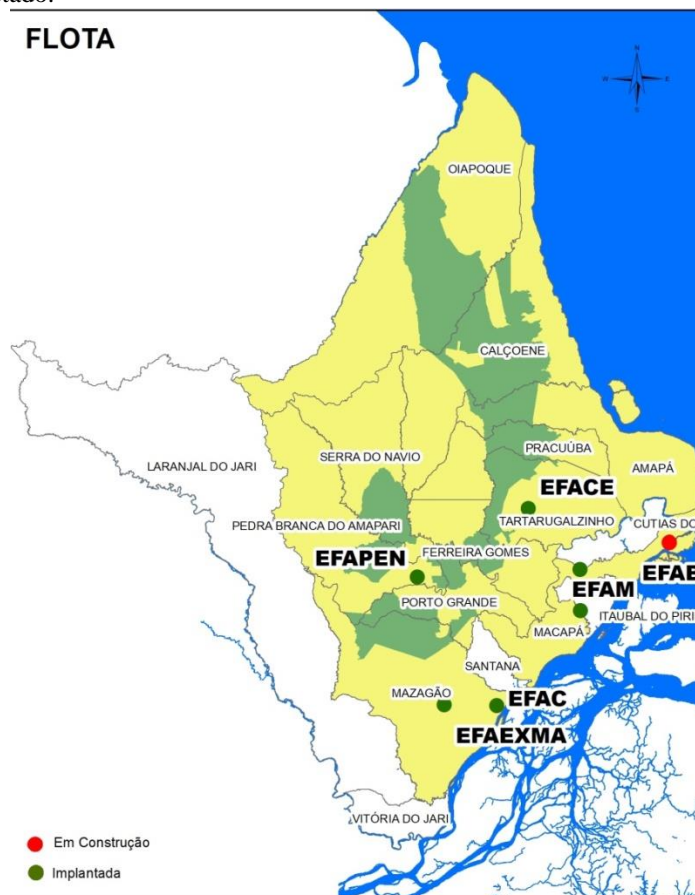
Nota-se que o campo, mais uma vez, ficou de fora das políticas voltadas para melhorias de infraestrutura e bem estar social. Porto (2006, p. 24) afirma que com a Constituição Estadual de 1988, adquiriu-se o “status de autonomia e capacidade de se auto-organizar e escolher seus representantes, modificando toda a estrutura econômica, social e

política do Estado”, com isso, buscou-se o desenvolvimento através do incentivo governamental, das organizações privadas e não governamentais com a intenção de colocar o Estado no mercado competitivo, “com propostas de incentivos fiscais a empresas multinacionais, ao agronegócio, implantação da zona de livre comércio Macapá e Santana, destacando o início de sua autonomia financeira” (FERREIRA, 2013, p.31). No entanto, tal autonomia ainda não aconteceu, pois o estado é dependente de recursos Federais, mas os incentivos ainda continuam principalmente no que se refere ao agronegócio, o que tem causado preocupações com relação ao meio ambiente.

Com sua área quase que totalmente preservada, outro ponto a ser mencionado, é a criação de áreas de uso restrito, onde se enquadra as Unidades de Conservação e as Terras Indígenas, correspondendo a 73, 74% do seu território. Onde se encontra na região Sul do Amapá a seguintes áreas: Estação Ecológica do Jari e Reserva Extrativista do Rio Cajari. Também foi criada pela Lei Estadual n.º 392, de 11 de dezembro de 1997, Reserva de Desenvolvimento Sustentável do Rio Iratapuru, com o objetivo de promover a conservação e o uso sustentável da biodiversidade. Já no final de dezembro de 2006, foi criada a Floresta Estadual do Amapá – FLOTA, “cuja área abrange partes dos municípios de Serra do Navio, Pedra Branca do Amaparí (município onde está localizado a EFAPEN)³⁹, Porto Grande, Mazagão, Ferreira Gomes, Tartarugalzinho (município onde está localizado a EFACCE)⁴⁰, Pracuúba, Amapá, Calçoene e Oiapoque” (Mapa 5, p. 109). Sua criação visava uso sustentável, a partir da “exploração dos recursos naturais renováveis e não renováveis de maneira a garantir a perenidade dos recursos ambientais e dos processos ecológicos, mantendo a biodiversidade e os demais atributos ecológicos, de forma socialmente justa e economicamente viável” (WEISS, AMARAL, 2010, p.22).

^{39, 40} Escolas localizadas em área de proteção, motivo pelo qual, diante de projetos ou acessos a editais, podem acessar recursos do FERMA (DECRETO N.º 0677 DE 18 DE FEVEREIRO DE 2000: Regulamenta o Fundo Especial de Recursos para o Meio Ambiente, criado pela Lei n.º 0165 de 18 de agosto de 1994)

Mapa 5 – Localização da FLOTA e sua abrangência nos municípios do estado.



Fonte: FARIAS, Patrick, 2017 (Base de dados do estado)

É fato que tais transformações são necessárias, mas deve, em sua construção/execução ter a participação dos atores envolvidos no processo, pois na zona rural, a maioria das pessoas vive da agricultura e por isso precisam da terra para sua sobrevivência, a qual deve estar, de forma legal, acessível.

No que cerne a mudança de Território para Estado, era necessário ter sua própria constituição que, de acordo com Sousa (et al. 2016, p. 42),

“Em dezembro de 1991, foi promulgada a Constituição do Estado do Amapá, marco norteador de políticas e direitos dos cidadãos amapaenses. A Carta Magna, no inciso XV do art. 283, estabelece como dever do Estado promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial, e cita no art. 38 das Disposições Gerais e Transitórias o reconhecimento das Escolas Famílias do Amapá, garantindo-lhes seus princípios, metodologia e estímulo à criação de novas escolas. Outro marco histórico dessa década foi a implantação da nova Lei da Educação, a LDBEN n.º 9.394/1996, cujo artigo 28 avança na compreensão da necessidade de uma escola mais próxima dos sujeitos do direito à educação”.

Neste caso, em relação à educação, o foco será a educação do/no campo, a qual, de acordo com a Carta do Estado, está amparada em lei, pois no inciso XIV do artigo 283, **“declara ser dever do Estado garantir o oferecimento de infraestrutura necessária aos**

professores e profissionais da área de educação, em escolas do interior”; E no mesmo artigo, agora inciso XV, trata do Ensino Profissionalizante Agrícola,

“no qual estabelece, como dever do Estado, promover a expansão de estabelecimentos oficiais aptos a oferecer cursos gratuitos de ensino técnico-industrial, agrícola e comercial. No parágrafo único do artigo 286, esta mesma Carta determina que o Estado deverá inserir nos currículos, entre outras matérias de caráter regional, como História do Amapá, Cultura do Amapá, Educação Ambiental e Estudos Amazônicos, também Técnica Agropecuária e Pesqueira”.

Percebe-se então, o Estado, em um o esforço contínuo para superar, uma visão assistencialista dos preceitos relativos à educação do/no campo e formação profissional específica, constatou-se ainda que nem todas as Constituições apontam alguma afinidade entre a educação escolar e o processo de constituição da cidadania, a partir de um projeto “social e político que disponibilize uma imagem do futuro que se pretende construir e a opção por um caminho que se pretende seguir no processo de reorganização coletiva e solidária da sociedade” (SECAD, 2007, p. 61). Contudo, essa falácia não condiz com a realidade do estado, principalmente no que cerne ao apoio a educação do campo, espaço onde as mazelas são gritantes e As EFAs estão a pedir por socorro, merecem uma atenção especial.

3.1 IMPLANTAÇÃO DAS EFAS NO ESTADO DO AMAPÁ

Como já foi explanada, anteriormente, a história das EFAs teve início na França como *Maison Famillier Rurale* (década de 30), depois foi para a Espanha e Itália como *Scuola della Famiglia Rurale* (década de 60) e, na década de 70, chega ao Brasil, precisamente no Estado do Espírito Santo. Vale lembrar que as EFAs sempre surgiram, em suas respectivas comunidades, a partir de mobilizações realizadas, principalmente por agricultores descontentes com a educação ofertada para seus filhos no campo, com exceção da Itália que no início, pelo contexto pós-guerra que vivia, teve políticos envolvidos no processo.

No Estado do Amapá não poderia ser diferente, a preocupação em aprimorar a educação que era ofertada aos jovens do campo, só ganhou força com ações fortalecidas pelo Sindicato dos Trabalhadores Rurais (SINTRA). A chamada para este tópico, com o enunciado “juntos vamos lavrar a liberdade”, foi parafraseada de um jornal local do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (STR) nos anos 1980. Mas, no ano de 1981, a organização dos trabalhadores rurais, “sob as lideranças do Sr. Pedro Ramos, Sr. Tomé Belo e outros, avançou para a fundação do STR do Amapá, cuja ação política teve profundo efeito na construção da história das escolas famílias na região” (SOUSA, 2016, p.49), que juntamente com setores da Igreja Católica local vinculada a Teologia da Libertação, iniciou uma

discussão para tentar mudar esse cenário. Nesse mesmo período, o Pe. Ângelo D'Amaren, que havia chegado da Itália, trouxe consigo uma quantidade de documentos sobre a nova proposta metodológica que havia sido implantada, com lógica de alternância, no espaço rural. Reuniu-se com lideranças do Sintra e dividiu com estes os documentos e começaram a trocar ideias sobre a temática.

Mas, foi somente em 1983, no Congresso de Fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em São Paulo, que um grupo do Sintra conheceu algumas pessoas que falaram da experiência da EFA de Olivânia, em Anchieta. Mas, no momento, não foi possível conhecer a escola. Esse contato levou dois anos para acontecer, pois foi após o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em Brasília, que alguns membros do sindicato conheceram a experiência do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES) e visitaram a EFA de Olivânia. Agora mais engajados na luta e conhecedores da experiência oriunda da França e trazida para o Brasil, continuaram com a luta em prol da educação para os jovens do campo e, assim, nos Anais do I Congresso dos Trabalhadores Rurais do Amapá, realizado em julho de 1987, reivindicação ao poder público “Que a Secretaria de Educação, bem como os demais órgãos responsáveis pela educação no Amapá contribua no sentido da criação das EFAs na zona rural possibilitando os recursos financeiros para sua criação” (Anais do I Congresso dos Trabalhadores Rurais do Amapá, 1987, p. 34).

Contudo, mesmo com todas as dificuldades encontradas pelo caminho, os militantes do movimento não pararam e decidiram construir escolas privadas que seriam mantidas pelos próprios agricultores, seguindo o exemplo de outros estados. Com o apoio do Pe. Ângelo D'Amaren e do Pe. João Gada, “um grupo foi até Manaus conhecer uma experiência bem-sucedida de escola agrícola, dirigida por Sandro Rigamonti, ex-padre no Amapá” (SOUSA, 2016, p. 51). Ao mesmo tempo, como estratégia, enviaram 18 jovens, selecionados pelo SINTRA para estudarem em EFAs de outros estados, e estes receberam a missão de, após a conclusão dos estudos, deveria atuar e contribuir na construção de Escolas Famílias no Estado do Amapá⁴¹.

No ano de 1983, o STR elaborou um projeto para a implantação das EFAs no estado e com o Padre Ângelo Da Maren, articularam uma parceria com apoio financeiro da Organização Não-Governamental (ONG) italiana *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* (AAES), que, por meio de recursos advindos da Itália, tinha o

⁴¹Esta estratégia veio a ser utilizada, com sucesso, na implantação da mais nova EFA do estado, a EFAM, marco conquistado por ex-alunos de escola família do estado.

objetivo de beneficiar projetos sociais em países sul americanos. Já com o projeto pronto, além da assinatura do presidente do SINTRA, era necessária a assinatura de uma autoridade do estado reconhecendo a iniciativa, mas com o resquício do governo militar, Aníbal Barcelos negou o pedido e, só foi assinado em 1985, pelo então Secretário de Agricultura João Alberto Capiberibe já com Nova da Costa, período de redemocratização do país.

“Colocação das Escolas. - Na área de São Joaquim do Pacuí há três propostas a serem estudadas pelo Pe. João em conjunto com a Comunidade. Na área da Estrada de Ferro há três propostas para ser estudada pelo senhor Benedito. A terceira Escola será realizada nas ilhas do Pará, na localidade Moura, dependendo da resolução de compra ou doação de terrenos aptos. [...] Acompanhamento dos voluntários. O Pe. João Gadda fica responsável da acolhida e do Entrosamento dos voluntários italianos, junto com o Pe. Ângelo Da Maren. (ATA, p.1)”.

Contudo, foi somente em 1987, com a Sociedade Central de Agricultores do Amapá (Soceap) como entidade jurídica para a celebração do convenio que o projeto foi enviado. Após os trametes, veio um aporte financeiro, que era administrado por voluntários da AAES (Máximo, Ana Paula, Mauricio, Danilo e Maria Antonieta), para construir três EFAs, sendo que duas seriam no estado do Amapá (uma no Distrito do Pacuí e outra na Perimetral Norte, Pedra Branca do Amapari) e a terceira no Afuá (Pará)⁴². Com quase dez anos de luta, “nasce em 4 de abril de 1989, a primeira Efa no estado no distrito do Pacuí, com 18 jovens da região” (CPT, 1989, p. 6). Dois anos depois, em 1991, nasciam as EFAs da Perimetral Norte e de Afuá, esta última localizada no Pará e que interrompeu suas atividades por falta de recursos. E assim, foram implantadas as primeiras EFAs, que iniciaram suas atividades com muitas lutas e até os dias atuais, continuam na batalha por melhores condições na educação do/no campo.

A implantação das EFAs no estado não foi fácil e a permanência delas, também tem ocorrido na superação de muitas barreiras, incluindo os entraves ocasionados pelo estado. É importante frisar que o estado já esteve mais atuante frente às EFAs, pois, somente as três primeiras, foram construídas sem o apoio do mesmo. As demais foram construída através dos mutirões, características das EFAs, mas tiveram a participação do estado com o apoio financeiro e interferência desde fase inicial até a inauguração. De certa forma, surgiram a partir de iniciativas da comunidade, mas com interferências políticas como ocorreu nas escolas que surgiram na Itália. O estado, hoje, é o maior parceiro das EFAs, por dar o suporte

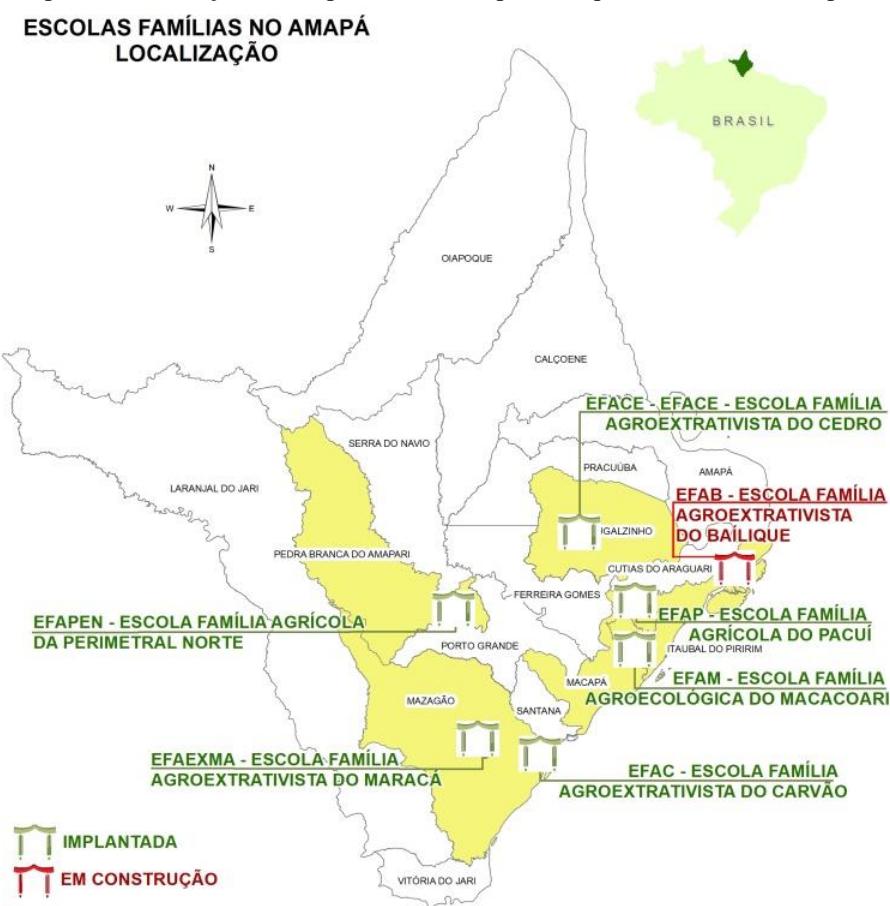
⁴²A Escola Família Agrícola do Afuá, localizada no Rio Coqueiro, no município de Afuá, no estado do Pará, foi a terceira escola prevista no convênio com os italianos a ser construída. Inaugurada em 1993, a EFA do Afuá, embora instalada fora dos limites territoriais do estado do Amapá, recebeu apoio do STR local, especialmente de famílias da Perimetral Norte, uma vez que os trabalhadores daquele município paraense se vinculavam sindicalmente a este estado. Por problemas administrativos a EFA de Afuá deixou de funcionar em janeiro de 1997 (SOUSA, 2016, p.53).

financeiro para a sustentação desta, no entanto, também é seu maior percalço, pois com a irregularidade no repasse, ocasiona problemas que fragilizam as EFAs no desempenho de suas atividades.

3.1.1 O Estado e as EFAs – uma relação estremecida

Atualmente, no Estado do Amapá tem implantadas 06 (seis) Escolas Famílias (Mapa 6), com a perspectiva de implantação de uma no Distrito do Bailique, a qual já está em fase inicial de construção e, de acordo com o Sr. Marcelo Creão, atual Secretário da Secretaria de Meio Ambiente (Sema), será construída outra na Reserva do Iratapuru, com o objetivo de proporcionar uma educação pensada para a formação integral e promoção do desenvolvimento local.

Mapa 6 – Localização dos respectivos municípios em que as EFAs foram implantadas.



Fonte: FARIAS, Patrick, 2017 (Dados Base Cartográfica do Estado).

De acordo com Baldez (2011, p. 71), as EFA's no Estado do Amapá, foram fundadas e atuam da seguinte forma:

- Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP), foi a primeira, localizada no Distrito do São Joaquim do Pacuí, município de Macapá, iniciou suas atividades em 1988, atuando com Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e qualificação básica em

- agropecuária, Ensino Médio e Educação Profissional Técnico em agropecuária.
- Em seguida, veio a Escola Família da Perimetral Norte (EFAPEN), situada na Comunidade do Cachorrinho, no município de Pedra Branca do Amapari e Porto Grande, a qual foi inaugurada em 1991 e atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e com qualificação básica em agropecuária;
- Em 1997, foi fundada a Escola Família Agrícola do Carvão (EFAC), localizada no Distrito do Carvão, Município de Mazagão Novo, que posteriormente teve seu nome modificado para Escola Família Agroextrativista do Carvão. Atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com qualificação básica em Agroextrativismo, Ensino Médio e Educação Profissional Técnico em Agroextrativismo.
- A Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA), estabelecida na Vila do Maracá, Município do Mazagão Novo, foi constituída em março de 2000 e atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com qualificação básica em Agroextrativismo;
- Escola Família da Colônia do Cedro (EFACCE), localizada na Colônia do Cedro, que foi um Projeto de Assentamento de Reforma Agrária, subordinado ao Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), no Município de Tartarugalzinho. Inaugurada em abril de 2003, atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com qualificação básica em Agropecuária.

No ano de 2014, no dia 14 de junho, foi inaugurada a Escola Família Agroecológica do Macacoari (EFAM), localizada na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, no Município de Itauba. Fruto do esforço coletivo dos moradores das comunidades da foz do Rio Macacoari e, em parceria com o governo do estado, a escola atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com qualificação básica em Agroecologia e atualmente está aguardando a autorização do Conselho de Educação para implantação do ensino médio, já que a primeira turma do fundamental conclui este ano. Uma escola movida pela vontade da comunidade em ter uma educação voltada para a realidade e, um esforço conjunto de ex-alunos de escola família e familiares para a sua construção.

Com um modelo diferenciado das escolas tradicionais, as EFAs surgem pela insatisfação dos agricultores com a educação ofertada no campo para seus filhos, tem uma metodologia própria com o objetivo de uma formação integral e o desenvolvimento do meio. É importante destacar que as lideranças comunitárias tem um papel fundamental nesse processo e no Amapá não poderia ser diferente e, assim, cita-se quatro nomes que destacaram-se na fase inicial das EFAs: Sr. Tomé de Souza Belo, Sr Círio Campos Ramos, o Sr. Sandro Rigamonti (in memória) e a Sra. Maria José Rigamonti.

As EFAs, hoje no estado, apesar de ser a opção mais viável para os filhos dos agricultores, estão com quantidade de alunos reduzida. Podendo-se verificar o decréscimo no número de alunos (Quadro 6, p. 116).

Quadro 6 - Localização das EFAs, Modalidade de Ensino e nº de alunos

MUNICÍPIOS	ESCOLA	FORMAÇÃO	Nº DE ALUNOS	
			2015	2017
Macapá	Escola Família Agrícola do Pacuí.	Técnico em Agropecuária.	178	125
Pedra Branca do Amaparí	Escola Família Agrícola da Perimetral Norte.	Curso de Qualificação Profissional.	66	30
Mazagão	Escola Família Agroextrativista do Carvão.	Curso de Qualificação Profissional.	153	119
Mazagão	Escola Família Agroextrativista do Maracá.	Curso de Qualificação Profissional.	98	48
Tartarugalzinho	Escola Família Agroextrativista do Cedro.	Curso de Qualificação Profissional.	69	48
Macacoari	Escola Família Agroecológica do Macacoari	Curso de Qualificação Profissional.	37	46
Total de alunos			601	416

Fonte: Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá (RAEFAP, 2017).

O número de alunos tem diminuído nos últimos anos devido a vários fatores internos e externos, dentre eles, o financeiro, pois para que funcionem, as EFAs necessitam de parcerias firmadas para a manutenção, implementação e realização de suas atividades. São entidades, caracterizadas escolas privadas, mas sem fins lucrativos. Possuem uma associação, pela qual foram criadas, mas sem recursos próprios para mantê-las. Tem-se como foco a melhoria na educação do/no campo e emerge da ausência de políticas públicas para a área rural, aqui, em especial, amapaense, com as devidas considerações as especificidades locais, ou seja, nascem frente à negação ao direito a educação, motivo pelo qual, os movimentos tomam para si a responsabilidade que é legalmente do estado. Para Demo (1996, p. 16),

[...] se, de um lado, a desigualdade é a ‘desgraça’ histórica, porque funda o ‘vale de lágrimas’, de outro, é a fonte estrutural da mudança. É dos desiguais que ela provém, de modo típico, desde que saibam organizar-se participativamente para tanto. Ao entrarmos em uma nova fase histórica, reencontramos a desigualdade social, com outros conteúdos, o que caracteriza precisamente tanto a possibilidade do novo, como da marca provisória de fase histórica.

Na fala de Demo, tem-se a compreensão do porque, a cada dia, a sociedade civil está mais envolvida nas iniciativas educacionais e, em sua maioria, realizada por pessoas

desprivilegiadas economicamente. Para Nascimento (2005, p.145) esta forma de organizar-se demanda a “cooperação e solidariedade entre as pessoas que compõem este movimento, implicando em acúmulo de capital social, que apesar de ser uma categoria teórica em construção”. Para Putnam (1999, p. 177), capital social

[...] diz respeito a características da organização social, como confiança, normas e sistemas, que contribuam para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas: ‘assim como outras formas de capital, o capital social é produtivo, possibilitando a realização de certos objetivos que seriam inalcançáveis se ele não existisse [...]. Por exemplo, um grupo cujos membros demonstrem confiabilidade e que depositem ampla confiança uns nos outros é capaz de realizar muito mais do que outro grupo que careça de confiabilidade e confiança [...]. Numa comunidade rural [...] onde um agricultor ajuda o outro a enfardar o seu feno e onde os implementos agrícolas são reciprocamente emprestados, o capital social permite a cada agricultor realizar o seu trabalho com menos capital físico sob a forma de utensílios e equipamento’.

Partindo da ideia de Putnam, deve ser feito um questionamento, em especial ao estado, pois será que realmente com a implantação das escolas, tem ocorrido o capital social? De acordo com Nascimento (2005, p.46).

“a experiência aponta alguns indicativos do que se poderia configurar enquanto tal, devido a alguns fatores: as escolas surgiram da iniciativa das lideranças sindicais, que representavam comunidades diferenciadas; foram todas construídas através de mutirões, para a ocorrência da diminuição do capital físico tratado acima; durante algum tempo, foram mantidas com recursos das famílias, mas sem muita demonstração de uma capacidade de formação cívica e intervenção crítica na realidade. No entanto, há que se destacar que as comunidades beneficiadas não se envolveram integralmente com a proposta, tendo-a como sua, pois as lideranças estavam sempre à frente, por possuírem grande influência política junto ao poder público e porque tiveram a colaboração financeira de uma ONG italiana no primeiro momento, e posteriormente, do governo do estado”.

Percebe-se que nessa construção, o estado sempre foi omissivo, e que, deveria estar incluídas as instituições externas ao local e, talvez, aqui no estado, essa ausência seja o gargalo das EFAs, pois com a falta de instituições compromissadas e o principal fomentador, o estado, as EFAs passam por uma crise que já perdura a mais de seis anos e, que de certa forma, vem enfraquecendo o movimento.

...”Em 2010, final de março, o governo assinou o convênio, mas não pagou. Começou a pagar em julho de 2010, duas (2) parcelas e mais uma (1) em outubro, o restante ficou devendo. O convênio era de três milhões e ficou dois sem pagar, o que veio gerando uma bola de neve. Em 2013, o governo deixou o atrasado para trás e começou a pagar o novo convênio, mas não conseguia pagar regularmente e passou para 2013 devendo 2012. Em 2013 assinou o convênio em julho e passou para o outro ano, abril de 2014. Com isso, ele criou mais uma lacuna de seis meses. (...) E o ano de 2016 não foi repassado verba para as escolas, mesmo com o Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) assinado e as EFAs tendo direito garantido na verba do FUNDEB. O governo disponibilizou somente professores através de contrato administrativo. Agora assinou o termo de fomento. Em abril, mas até agora pagou só duas parcelas (Secretário Administrativo – RAEFAP, 2017)”.

Percebe-se no depoimento que a crise iniciou-se desde 2010, no último mandato do então governador Waldez Góes (2002-2010), mas Nascimento (2005) já apontava sérios problemas financeiros das EFAs. Hoje o atual governador não tem honrado com seus compromissos em relação as EFAs, mas, por incrível que pareça, o período do seu mandato anterior, foi o período em que as EFAs mais cresceram.

Com esse Waldez Góes, que está no segundo mandato, não teve um, o Capi⁴³ foi bom, mas o Waldez foi melhor e pagava até adiantado. (...) Mas hoje ele falha demais, há mais de um ano que não paga nada, pra gente não ver a escola fechar, a gente teve que colaborar (representante da Associação do Pacuí – AFERFAP).

Apesar de ter sido, em seu primeiro mandato, parceiro mais atuante e incentivador, o atual Governador Waldez Góes, eleito novamente, passou o ano de 2015 sem repassar nenhuma verba para as EFAs, mesmo essas tendo um recurso garantido pelo FUNDEB⁴⁴. Alegando que por ceder professores contratados pela SEED, já estava cumprindo com suas obrigações. Vale frisar que tal situação ficou mais grave em 2015, pela falta de repasse do Governador anterior, Camilo Capiberibe (2010-2014). Nesse período foi assinado um TAC no qual o Sr. Camilo Capiberibe comprometia-se a repassar os valores devidos as EFAs e, no entanto, não foi cumprido. A falta de repasse, trás uma série de problemas tanto para a RAEFAP quanto para as EFAs e devido a esses conflitos, hoje, tem-se uma relação estremeçada.

Durante o mandato de Camilo Capiberibe, no ano de 2012, de acordo com o Relatório da Conferência Estadual de Desenvolvimento Regional do Amapá (em anexo), que aconteceu no Museu sacaca, nos dias 20-22/09, no que cerne aos seus princípios, tinha como segunda prioridade “**Equidade e valorização da pessoa humana em todos os aspectos**” e, no que se refere às diretrizes, tem-se no segundo eixo como segunda prioridade a “**Valorização das escolas famílias e agroextrativistas**”. A se ver, são questões meio complexas já que terminou seu mandato em débito com as escolas e sem cumprir o TAC que foi assinado.

Outrora, a participação do estado já foi mais ativa, pois em 2004, excitados pela institucionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB n.º 1/2002) e pela II Conferência Nacional de Educação do Campo (Luziânia, agosto de 2004), o Ministério da Educação (MEC), em parceria com as Secretarias de Educação Estadual e Municipais, União Nacional dos Dirigentes Municipais (Undime), Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pronea/Incrá), Instituto de Extensão Rural do Amapá (Rurap), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag)

⁴³ João Alberto Rodrigues Capiberibe, foi governador no estado do Amapá no período de 1994 a 1998.

⁴⁴ A Lei 12.695 de 25 de julho de 2012 reformula a Lei do FUNDEB para viabilizar o direito dos CEFFAs ao financiamento público.

e Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá (Raefap), promoveram no Amapá o reflexão sobre as políticas educacionais do campo no contexto local e nacional. De acordo Sousa (2016, p.44), tem rendido bons frutos, pois conquistaram uma

“representação no Conselho Estadual de Educação do Amapá (CEE/AP) e constituiu o comitê com organizações governamentais e não governamentais sob a coordenação da Universidade Estadual do Amapá (UEAP) para a implantação do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, oportunizando a educação superior para jovens egressos das Escolas em Alternância. Participa, ainda, dos debates e ações propositivas das Conferências Municipais, Estadual e Nacional de Educação, reafirmando o direito inalienável dos povos do campo, das águas e das florestas à educação”.

As EFAs surgiram de instalações simples, de madeira e, sempre, construídas em mutirão, mas “o longo dos anos, foram sendo adquiridos prédios e equipamentos por meio de convênios com o governo do estado e com empresas, bem como por meio de emendas dos parlamentares do estado” (SOUSA, 2016, p.58). Foi através da parceria com o governo que as EFAs adquiriram alguns bens como: caminhão, trator, gerador, laboratórios entre outros. A aquisição dos bens existente hoje nas EFAs, não foram só de parcerias com o governo, pois no decorrer desse processo as EFAs conquistaram muitos parceiros e, dentre essas parcerias, há as que se designam ao simples repasse de recursos físicos e/ou financeiros, aquelas requeridas por entidades governamentais que se dedicam a desenvolver determinados setores socioeconômicos, como o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) e o RURAP (Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá), por exemplo.

Diante do exposto, percebe-se o quão o estado é importante nesse processo e como essa parceria proporcionou o crescimento das EFAs, por outro lado, o quanto está omissa neste momento. Depois de um ano sem recurso, e mais os outros que ficaram pra trás, percebe-se que essa supressão tem trazido sérios problemas para as EFAs. A falta de recursos faz com que essas escolas não possam realizar suas atividades na íntegra, e não está se levando em conta que a educação é um “**bem comum**” e deve acontecer de forma regular, com qualidade e em condições dignas tanto estruturais quanto com pessoal e, assim, gerar resultados positivos. Outro ponto agravante por essa falta é a rotatividade de professores, pois sem o aporte financeiro, a volatilidade é muito grande e isso acaba por prejudicar a PA, pois não é possível a sua aplicabilidade em sua essência, tornando as EFAs em escolas comuns, com o diferencial da alternância casa/escola/casa. Para a dinâmica das EFAs isso é um ponto extremamente negativo, já que, principalmente as atividades relacionadas a preservação do meio

e a preparação do jovem para atuar por melhorias locais, deixam de acontecer. Assim sendo, Frey (2001, p.2) diz que,

a participação popular torna-se peça fundamental da política ambiental, indispensável para uma mudança substancial do atual quadro de políticas públicas. O planejamento deve ser compreendido não apenas como orientado pelas necessidades da população, mas também conduzido por ela.

Para desempenhar o seu papel social e cumprir uma de suas metas, a formação integral de seus egressos para preparação e posteriormente a atuação frente às políticas locais, as EFAs necessitam, assim como do suporte estrutural, o financeiro também. No dia 24 de abril de 2017, o Governador Waldez Góes assinou um Termo de Fomento, no qual firmou o compromisso de repassar quatro milhões para as EFAs, sendo que este valor seria dividido em oito parcelas, que daria para chegar ao final do ano e esse dinheiro seria “destinado à contratação de profissionais de educação, materiais de consumo e manutenção de máquinas e equipamentos em suas sedes durante todo ano de 2017”⁴⁴.

No entanto, o desgaste da relação continua, pois a primeira parcela só foi repassada em maio e a segunda em agosto do ano vigente. Não tem-se a compreensão do porque com o descaso das EFAs no estado, já quase estas estão a quase três décadas beneficiando os jovens do campo e o governo não cumpre com suas responsabilidades no que cerne a estes. O Estado do Amapá foi o pioneiro em incluir em sua Carta a Lei nº 0924/05 que regulamenta o art. 38 das disposições Gerais Transitórias da Constituição do Estado do Amapá e institui o Programa de Apoio Técnico-Financeiro às Escolas famílias do Amapá.

A lei foi aprovada em 2005, está na Constituição estadual, para dar suporte às EFAs, mas precisa de um decreto para regulamentar ela. (...) Precisa ser dito como vai acontecer esse apoio. (...) Esse decreto não precisa ser mais aprovado pela assembleia Legislativa do estado, pois já é um decreto do Poder Executivo que ordena a despesa, vai dizer como vai dar esse suporte financeiro as escolas (Secretário Administrativo – RAEFAP, 2017).

Com uma lei aprovada a mais de 10 anos, mas não regulamentada, faz com que as EFAs continuem sem a proteção do estado, desamparadas financeiramente, mesmo com o direito garantido no recurso repassado ao estado oriundo do FUNDEB. Comparado aos outros estados, as Efas no Amapá continuam abandonadas, mesmo com a Leia aprovada, a qual serviu de incentivo para a regulamentação nos outros estados (Quadro 7, p.121):

⁴⁴<http://www.seed.ap.gov.br/det2.php?id=14253>

Quadro 7 – Mapeamento do Financiamento Público dos CEFFAs do Brasil

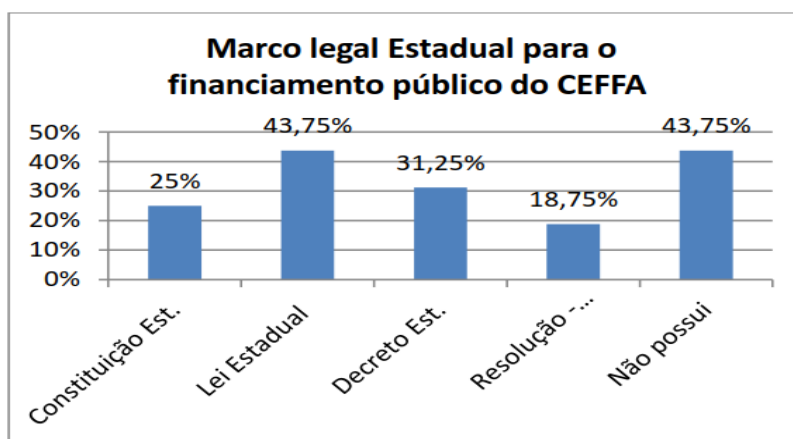
UF	Associação Regional	Instrumento de financiamento	Lei Estadual específica para o CEFFA
PR	ARCAFAR SUL	-Convênio anual: Entre o Estado do PR e Arcafar Sul para repasse de recursos e cessão de professores. A cessão é de 4 professores para a formação geral (BNC), sendo um para cada área de conhecimento. O recurso repassado limita exclusivamente ao pagamento dos monitores que atuam na educação profissional. Cada CFR celebra convênios locais com prefeituras para o custeio corrente e cessão de pessoal.	Em processo de discussão
SC	ARCAFAR SUL	-Edital anual para contratação e cessão de pessoal docente pelo Estado. -Convênios de repasse de recursos e cessão de pessoal complementar pelas prefeituras.	Em processo de discussão
RS	ARCAFAR SUL	-Convênios pontuais com Prefeituras, Universidades, FETAGRE-RS, SENAR	Em processo de discussão
	AGEFA - RRSRS	-Convênios com Empresa, Cooperativas, Sindicatos, Universidade e Prefeituras	Em processo de discussão
MG	AMEFA	Bolsa-Aluno referenciada no FUNDEB -Resolução anual baseada na Lei viabiliza o repasse dos recursos diretamente para a Associação EFA local. -Convênios entre AEFAs e Prefeituras	-Lei Estadual de apoio financeiro: 14.614 de 31/03/03 -Decreto Estadual n. 43.978 de 03/03/05 – Alterado pelo Decreto Estadual n. 44984 de 19/12/08 -Resolução da SEE n. 684 de 04/07/05 – Alterada pela Resolução No. 1257 de 22/10/08
ES	MEPES	-Convênio de repasse de recursos do Estado diretamente para a Mantenedora MEPES para o pagamento de pessoal docente e administrativo. -Convênios com Prefeituras para cessão de pessoal e manutenção complementar em geral	-Artigo 281 da Constituição Estadual equipara as EFAs como escolas públicas para fins de financiamento. -Lei 7.875 regulamenta o artigo 281 da CE. Portaria Nº 027-R, de 12 de abril de 2011, Institui a Sistemática de Planejamento, Monitoramento e Avaliação dos Convênios – SIMA, estabelecidos entre a Secretaria de Estado da Educação – SEDU e o MEPES.
ES	RECEFFAES	- Municipalização	NÃO
RJ	IBELGA	-Municipalização do Ensino Fundamental -Estadualização do Ensino Médio e Profissional -Convênios com a interveniência do IBELGA para a cessão de pessoal docente, técnico administrativo, auxiliares, alimentação, transporte, material didático em geral para os CEFFAs -Convênios para o funcionamento institucional do IBELGA	Em processo de discussão
BA	AECOFABA e REFAISA	-Convênios para repasses de recursos referenciando os valores no FUNDEB e destinando às Associações EFAs locais para o custeio corrente das EFAs e o pagamento de pessoal. No caso da Bahia ainda existe a cessão de mais de 30 professores efetivos do Estado para as EFAs. Convênios em alguns municípios para complementar.	-Lei No 11.352/23/12/2008, cria um programa de apoio técnico e financeiro para as EFAs e EFRs da Bahia. Decreto Estadual N. 14.110 de 28.08.12
SE	REFAISA	-Convênios para repasses de recursos e cessão de pessoal, através do Estado e de Prefeituras	Em Discussão
PI	AEFAPI	-Convênio de repasse e cessão de pessoal em adjunção (Estado e Prefeituras) -Designação anual mediante o seletivo estadual e disponibilização para os CEFFAs. O edital é elaborado com critérios definidos entre o Estado e a AEFAPI.	-Lei No 6101 de 18/08/2011 - autoriza o poder executivo a conceder subvenções sociais a entidades ou instituições públicas ou privadas, sem finalidades lucrativas e que mantenham, em funcionamento regular, escolas alternativas ao sistema de ensino. Ainda persiste o interesse em uma Lei específica para as EFAs do PI.
MA	ARCAFAR Nordeste e Norte (Maranhão) e UAEFAMA	-Convênio de repasse de recursos entre o Estado, Arcafar Ne_No e UAEFAMA para custeio geral e contratação de pessoal.	Emenda Constitucional No 061/2010 aprovada e promulgada em 22 de dezembro de 2010, onde no artigo 22, alínea “A”, diz: “O Poder Público reconhece as Escolas Famílias Agrícola, Casas de Famílias Rurais e Centros Familiares de Formação por Alternância, existentes no Maranhão. Sendo-lhes garantidos seus princípios e CONT...

			suas metodologias. Parágrafo único - A lei disporá sobre a forma adequada de estímulo à criação das escolas de famílias agrícolas, as casas familiares rurais e centros familiares de formação por alternância, além de garantir o apoio necessário para o seu funcionamento”.
UF	Associação Regional	Instrumento de financiamento	Lei Estadual específica para o CEFFA
CE	EFA Dom Fragoso	-Convênio de repasse e cessão de pessoal (Estado e Prefeituras)	Em processo de discussão
RO	AEFARO	-Convênio de repasse e cessão de pessoal (Estado e Prefeituras) As Leis aprovadas ainda não estão em vigor. -PRONERA	Lei Estadual No. 2.688 de 15.03.12 Decreto Estadual No. 17.223 de 25.10.12 Resolução No. 17.875 de 27.05.13
AP	RAEFAP	-Convênio de repasse e cessão de pessoal para as EFAs (Estado e Prefeituras).	Dispositivo na Constituição Estadual equipara as EFAs como escolas públicas para fins de financiamento. Artigo: 38 da Const. Estadual Lei Estadual: No 0924/08/2005.
TO	AEFACOT	-Convênio de repasse, cessão de pessoal (Estado e Prefeituras) e nomeação do Diretor pelo Estado dá o direito de acessar todas as verbas da educação e lotar o quadro docente, técnico admin. e auxiliares (Caso da EFA de Porto Nacional) - PRONERA (EFA de Porto Nacional) -Municipalização (EFA de Colinas)	NÃO
AM	ARCAFAR - AM		Sem informação
PA	ARCAFAR	Convênio de repasse e cessão de pessoal (Estado e Prefeituras)	Em processo de discussão
GO	AEFACOT	Convênio de repasse e cessão de pessoal (Estado e Prefeituras) para a EFA de Goiás e Orizona. EFA Uirapuru (financiada por ONG)	Em processo de discussão
MS	AEFACOT	Convênio de repasse e cessão de pessoal (Estado e Prefeituras) PRONERA	Em processo de discussão
MT	AEFACOT	Municipalização (EFA de Querência)	NÃO

Fonte: Begnami (2013, p. 12-14)

Para Begnami (2013, p.14),

Entre os 43,7% que possui Lei Estadual que baseiam o financiamento público se encontram aqueles que possuem inserção na Constituição Estadual (ES, AP), com exceção do Maranhão que ainda não tem a Lei. Da mesma forma, os que possuem decretos e resoluções são aqueles que possuem a Lei (ES, MG, BA). O AP tem inserção na Constituição, possui Lei, mas não tem Decreto e nem resolução regulamentando a Lei (Gráfico 1).



Fonte: Begnami (2013, p.14).

Nota-se que a história das escolas que trabalham com a Pedagogia da Alternância, no Brasil, foi e está sendo construídas com muitas lutas e, como resultado, algumas conquistas, umas a nível nacional e outras locais. No que cabe ao estado do Amapá, precisa de muito para avançar em relação as EFAs, pois a falta desse decreto e da resolução torna as EFAs fragilizadas financeiramente, expondo suas mazelas em relação a execução das atividades desenvolvidas nas EFAs. Vale ressaltar que ao assinar o Termo, o Waldez Góes afirmou: “Nosso apoio visa resultados em mão de obra qualificada e, que cada escola possa servir como campo experimental para abastecer as unidades. E ter, inclusive, o modelo replicado nas comunidades de agricultura familiar da região”.

Ao reafirmar compromisso com os jovens do campo por meio das EFAs, pontuou seus benefícios no desenvolvimento social e economia local. Diante do atual quadro das EFAs, aqui no Amapá, parece meio contraditório essa afirmação. No entanto, o que realmente poderia demonstrar compromisso com essas instituições seria a assinatura do decreto e uma resolução que regulamentasse a Lei de nº 0924/08/2005, e com isso, o repasse tornar-se-ia regular e de responsabilidade do estado, oportunizando as EFAs desempenharem suas atividades com êxito e responsabilidade social. Percebe-se que o problema relacionado a suporte financeiro não é de hoje, pois de acordo com a Folha do Amapá (2004, p. 1),

A falta de repasse sufocou em cheio as escolas. Além de não poder pagar os monitores e demais fornecedores, faltou merenda e as escolas não tiveram condições de se manter. A Rede das Associações levou ao diálogo com o Governo do Estado. O prazo prometido pelo governo seria quarta-feira, porém mais uma vez ficou somente na promessa. Sem fôlego para continuar, as associações decidiram anunciar a paralisação das escolas.

Nesse período, o atual governo, estava em seu segundo ano de mandato e, na primeira vez que foi eleito, após esse período de crise, firmou parceria e desenvolveu bom trabalhos junto as EFAs, o que não está ocorrendo neste momento e, que chega a ser contrário ao PEE 2015 que tem como objetivo fazer mudanças significativas na educação até 2025 com diretrizes para o campo que são condizentes com a PA desenvolvida nas EFAs, mas sem investimento e comprometimento por parte dos governantes. A lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015, a qual dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências, aprovado pela Assembleia Legislativa e sancionada pelo governador Waldez Góes, em seu Art. 1º “Fica instituído no âmbito do Estado do Amapá o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015-2025, constantes dos Anexos desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 284da Constituição de Estado Amapá e em consonância com a Lei Federal nº 13.005, de 26 de junho de 2014” (Diário Oficial do Estado

nº 5982, 2015, p.1), Ambas com objetivos e metas para a conquista de uma educação de qualidade a partir de suas diretrizes. Na Amapá, em seu Art. 2º São diretrizes do Plano Estadual de Educação-PEE 2015-2025:

- I - fortalecimento da sustentabilidade socioambiental;
- II - respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos;
- III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade;
- IV - elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do Estado;
- V - melhoria da qualidade do ensino;
- VI - formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania;
- VII - universalização do atendimento escolar;
- VIII - erradicação do analfabetismo;
- IX - promoção da gestão democrática da educação;
- X - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- XI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- XII - valorização dos profissionais da educação (Diário Oficial do Estado nº 5982, 2015, p. 1).

Nota-se a preocupação e necessidade de tais diretrizes tanto a âmbito Federal quanto Estadual para com a educação, no entanto, deve-se atenção especial às diretrizes I, II, IV, VI e IX, não que as outras não sejam importantes, mas essas já estão inseridas na proposta filosófica da PA e, automaticamente, são objetivos/metadas já trabalhados nas EFAs, que mesmo com parte de seus recursos garantidos, não consegue cumprir, pois depende de ações governamentais como o repasse do recurso já garantido, mas não repassado periodicamente. Tais ações podem ser percebidas, em teoria, no PEE 2015, em suas metas e estratégias, que serão utilizadas para o alcance dos resultados almejados até 2025. Para o ensino fundamental tem-se, a constar,

Meta 3: Universalizar, por meio de ação direta ou em parceria com os Municípios, o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos de idade e garantir que, pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos educandos dessa etapa concluam os estudos na idade convencional, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE.

ESTRATÉGIAS:

3.1) Colaborar com o Ministério da Educação (MEC), articuladamente aos Municípios, na elaboração de propostas de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos e alunas do Ensino Fundamental, a ser submetida ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até 2017;

3.5) Desenvolver e implantar novas tecnologias pedagógicas que articulem organização do tempo e atividades didáticas entre a Escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da Educação Especial, da Escola do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas e de assentamentos, bem como dos adolescentes que estejam cumprindo medidas socioeducativas;

3.6) Disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário Escolar de acordo com a

- 3.7) Promover relação Escola/instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para usufruto dos educandos, dentro e fora dos espaços Escolares, tornando assim a Escola em polo de difusão cultural;
- 3.8) Incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades Escolares dos filhos, por meio do estreitamento da relação Escola/famílias; realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;
- 3.9) Ampliar a oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo, de assentamentos, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras e quilombolas, nas respectivas comunidades;
- 3.12) Promover o acesso e a permanência dos educandos na escola do campo e das comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, assegurando-lhes transporte, alimentação, alojamento e estrutura física, bem como pessoal docente e de apoio necessários ao regular desenvolvimento do período letivo;
- 3.13) Garantir a alimentação escolar de qualidade a 100% das escolas, evidenciando a regionalizada, como importante fator de valorização da vida e de desenvolvimento saudável do aluno e da aluna, indispensável ao processo ensino-aprendizagem;
- 3.15) Criar programas de permanência escolar, voltados especificamente para educandos das comunidades do campo, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras, quilombolas e de assentamentos, de modo a reduzir o fenômeno evasão Escolar do Ensino Fundamental, garantindo-lhes direito à aprendizagem (Diário Oficial do Estado nº 5982, 2015, p. 4-5).

É importante frisar que são metas e estratégias pensadas para o Ensino Fundamental, público também atendido pelas EFAs, apesar de na sua origem, não ser o público alvo. Pois no início, tinha-se como interesse a formação técnica dos jovens do campo, então o Ensino Médio era o alvo. Mas por todas as mazelas ocorrentes na educação e, principalmente, no que cerne a educação do/no campo, as EFAs atendem tanto fundamental quanto médio. E para este seguimento, de acordo com o PEE 2015, tem-se as seguintes metas:

Meta 4: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos de idade, e até o final do período de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

ESTRATÉGIAS:

- 4.1) Reorganizar o currículo escolar, de maneira flexível e diversificada, com conteúdos obrigatórios e eletivos, que articulem Ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, de modo a incentivar práticas pedagógicas com abordagens inter e transdisciplinares, em articulação com instituições acadêmicas, esportivas, culturais;
- 4.2) Garantir a aquisição de equipamentos e laboratórios, bem como a produção de material didático específico para subsidiar as aulas no Ensino Médio; redefinir políticas públicas para a Educação Básica;
- 4.5) Fomentar a expansão de matrículas gratuitas no Ensino Médio integrado à Educação Profissional, respeitando as especificidades das comunidades do campo, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, negras, quilombolas e de assentamentos, bem como as das pessoas com deficiência ou que estejam cumprindo medidas socioeducativas;
- 4.8) Fomentar programas de educação e de cultura, com qualificação social e profissional, para jovens entre quinze e dezessete anos, habitantes da zona urbana ou rural, especialmente assentados, ribeirinhos, extrativistas, indígenas, negros, quilombolas, além de pessoas com deficiência e aqueles que estejam cumprindo medidas socioeducativas, com vista à correção do fluxo escolar, bem como retorno à Escola para os que estejam fora dela;
- 4.13) Promover o acesso e a permanência dos educandos na escola do campo e das

comunidades indígenas, quilombolas, negras, ribeirinhas, extrativistas, e de assentamentos, assegurando-lhes transporte, alimentação, alojamento e estrutura física, bem como pessoal docente e de apoio necessários ao regular desenvolvimento do período letivo (Diário Oficial do Estado nº 5982, 2015, p. 5-6)..

Além dessas metas para o Ensino Médio, o estado em consonância com o governo federal, visa também implantar escolas de tempo integral e ampliar os números de vagas e cursos técnicos. A esse respeito, o PEE trás,

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral até o final da vigência deste Plano, em no mínimo 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica.

ESTRATÉGIAS:

6.2) Instituir, em colaboração com os demais entes federados, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e mobiliário adequado ao regime de tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres, para atender crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) Institucionalizar e manter, em colaboração com os demais entes federados, programa estadual de ampliação e reestruturação física das escolas públicas, dotando-as de infraestrutura e equipamentos necessários ao regime de tempo integral, como por exemplo: edificação de quadras poliesportivas, devidamente equipadas; instalação de laboratórios, inclusive de informática; destinação de espaço para atividades artísticas e socioculturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, além de ambientes propícios a plantações, e até mesmo para repouso;

6.8) Atender às comunidades do campo, ribeirinhas, extrativistas, indígenas, quilombolas, negras, e de assentamentos, ofertando educação em tempo integral, baseada em consulta prévia a essas populações, que elucide peculiaridades locais, percepção sobre educação integral, e seu modo de ser e viver.

Meta 8: Triplicar as matrículas da Educação Profissional técnica de nível Médio, com pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público, assegurando a qualidade da oferta e a sustentabilidade ambiental. aplicabilidade anual;

8.8) Expandir o atendimento do Ensino Médio gratuito, integrado à formação profissional, para as populações do campo e comunidades negras, indígenas, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas e de assentados, de acordo com os seus interesses e necessidades, inclusive com a promoção das Escolas-Família e da Pedagogia da Alternância, por meio de cooperação com instituições representativas desse segmento educacional, no Estado do Amapá;

8.9) Promover cooperação entre Escola/família e a Rede Escola-família no Estado do Amapá, como alternativa para assegurar, às populações do campo, o Ensino Médio Integrado à educação profissional;

8.13) Garantir acesso à Educação Profissional técnica de nível Médio, aos grupos caracterizados pela diversidade sexual e de gênero, bem como às populações do campo, comunidades indígenas, negras, quilombolas, extrativistas, ribeirinhas, e de assentamentos;

8.19) Garantir para a Educação Profissional, currículos inovadores, com itinerários formativos específicos; estrutura predial moderna e dentro dos padrões de acessibilidade; acervo bibliográfico atualizado e informatizado, laboratórios equipados, inclusive com software para cada eixo tecnológico trabalhados, dentre outros elementos indispensáveis para a oferta dessa modalidade de ensino, com qualidade; além da manutenção permanente de todo o equipamento escolar (Diário Oficial do Estado nº 5982, 2015, p. 8-11).;

Percebe-se que as metas são necessárias e bem-vindas, pois “sabe-se que existem práticas educacionais diferenciadas, com investimentos diferenciados, muito embora a Constituição Federal (BRASIL, 1988) garanta o direito à educação com padrão de qualidade a

toda a população” (NASCIMENTO, 2005, P. 97). Neste viés, vale lembrar sobre a educação propedêutica, debatida por Demo (1994, p.25), como possibilidade de construir conhecimento, assinalando para a capacidade humana de “aprender a aprender, saber pensar, também é uma diretriz que deve se estendida a todas as esferas educacionais” (NASCIMENTO, 2005, P. 97). Mas nota-se que, mesmo com a implantação de políticas e direitos garantidos em lei, tanto para as pessoas que vivem na cidade como no campo, a educação dispensada a estes continua de qualidade questionável.

No Amapá não poderia ser diferente, principalmente no que se refere a educação no campo, pois maior parte dos municípios oferecem escolas do 1º ao 5º, como se isso fosse o suficiente para esta população. Já o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e ensino médio, geralmente é ofertado na modalidade modular, fragilizando mais ainda a educação destinada ao jovem do campo e fazendo prevalecer a ideia de que a zona urbana é mais desenvolvida, para Ricci (1999, p. 2) “[...] configura-se como espaço da moralidade, do progresso e do desenvolvimento social”.

Assim, reforça-se a necessidade de fortalece a parceria entre governo e as EFAs, por esta contrapor-se a ideia de que as pessoas que vivem no campo não precisam de conhecimento sistematizado e adequado a realidade local. E, tal crença, é alentada pelas metas e estratégias encontradas no PEE 2015, que em sua maioria, já são estratégia intrínsecas na PA, e que nesse momento, no estado do Amapá, só necessitam de suporte financeiro e comprometimento, com a educação, por parte de seus governantes e sociedade em geral.

Nesse viés de comprometimento da sociedade, as parcerias para manutenção das EFAs, além de acontecer pela Raefap, também podem advir através de empresas privadas, instituições públicas, Ongs, voluntariado ou prefeituras, esta última, onde as EFAs estão inseridas. No decorrer de sua história, as EFAs foram agraciadas com muitas parceiras, umas mais atuantes outras menos. Hoje, as EFAs contam com parcerias significativas, no entanto, nem todas são beneficiadas (quadro 8), o qual apresenta também quais parcerias estão ativas no momento.

Quadro 8 – Instituições parceiras das EFAs

Instituições	Parcerias	Escolas beneficiadas						Parcerias		
		Efap	Efapen	Efac	Efaexma	Eface	Efam	Em pausa	Em andam.	Em execução
Ministério da Educação – MEC/FUNDEB	Repasso de recursos via FUNDEB	X	X	X	X	X	X			X
Governo do Estado do Amapá – SEED/GEA	Repasso de verba para a contratação de profissionais, manutenção da EFA e aquisição de alimentos	X	X	X	X	X	X			X CONT...

Nacional do Meio Ambiente • Grupo de trabalho amazônico										
Instituições	Parcerias	Escolas beneficiadas						Parcerias		
		Efap	Efapen	Efac	Efaexma	Eface	Efam	Em pausa	Em andam.	Em execução Cont.
IBAMA – AP	Fiscalização e apoio técnico	X	X	X	X	X	X	X		
UNEFAB	Assessoramento técnico	X	X	X	X	X	X		X	
MDA - ATER	Financiamento/ Formação	X	X	X	X	X	X	X		
DIOCESE DE MACAPÁ	recursos, projetos e movimento	X	X	X	X	X	X	X		

Fonte: Informações coletadas durante a pesquisa de campo (2017).

De acordo com o quadro, percebe-se que as parcerias são muitas, mas nem todas estão em atividades constantes com os EFAs, o que acaba por fragilizar sua proposta metodológica, a PA. Contudo, o seu maior problema é a omissão do estado, a falta de compromisso em repassar o valor que já é de direito (FUNDEB) e o complemento do estado, mesmo sem a regulamentação da lei que o qualifica para isso. Independente dos direitos conquistados, o estado precisa entender que educação é um direito de todos e que é sua obrigação proporcioná-la com qualidade, e ainda, levar em conta as especificidades do campo. A esse respeito, Leite (1999, p.109) aborda,

[...] Estado sempre se faz presente no processo educacional, quer urbano, quer rural e, de certa forma, impõe suas diretrizes e perceptivas ao fazer pedagógico das unidades escolares. Dentro da concepção e do ideário do Estado moderno, a educação é um direito de todos, cabendo a esse mesmo Estado a sua organização, planificação, financiamento e realização. Desse modo, o Estado interfere não somente na estruturação filosófica e operacional do processo escolar, como também se faz mantenedor físico-material da rede de ensino.

Nesse viés, o estado precisa cumprir com suas obrigações e quanto as EFAs, precisam continuar com seu modelo alternativo, e assim, “romper com o modelo convencional de educação, na medida em que este se submete à esfera estatal, que desconsidera a especificidade do mundo rural, e busca uniformizá-lo à luz de um ideal urbanizado” (NASCIMENTO, 2005, p.102). Deve prosseguir na luta pelo processo de “intelectualização do trabalho manual com a apropriação de técnicas e conhecimentos que possam fazer com que tenham condições de entrar em uma economia e não somente prepará-los para o mercado de trabalho” (NASCIMENTO, 2005, p.103). Procurar novas parcerias, e que, diante de todo o contexto envolvido, comece a pensar na conquista de sua autonomia, a qual, para acontecer, necessite na reinvenção das EFAs e sua estrutura de gestão.

3.2. A ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DAS EFAS

Para a implantação de uma EFA em determinada comunidade, alguns passos precisam

ser seguidos. Pois elas surgem a partir da necessidade de uma escola pensada para os filhos de agricultores, dessa forma, os primeiros passos são os encontros, as mobilizações locais para discussões sobre a necessidade, a responsabilidade, o local, o público alvo, a PA, o mantenedor dentre outros. Após a etapa de mobilização e reuniões, tem as audiências com representação da sociedade civil, entidades, instituições, estado, município, igrejas, sindicatos, cooperativas etc. Para Nascimento (2005, p. 112),

Esse processo de organização e gestão exige um movimento social articulado e politicamente forte para sustentar a relação com o poder público no sentido de garantir o respeito às suas demandas educacionais. E, sobretudo, a aplicabilidade de uma educação que não é a mesma que este poder público executa enquanto princípios e práticas educacionais para as demais escolas rurais.

Nessa perspectiva, fica evidente o quanto a estruturação na formação da EFA é importante, e como as dinâmicas de articulação possibilitam a “organização quanto a grupo social que exige direitos constitucionalmente garantidos, mas que também acredita que tem deveres” (NASCIMENTO, 2005, p.112). Contudo, para garantir a manutenção de tal organização, a EFA se estrutura da seguinte forma, com os seguintes componentes (Ilustração 3):

Imagem 3 – Estrutura de Gestão de uma EFA



Fonte: informações coletadas na RAEFAP (2017).

Com uma estrutura de gestão participativa fomentada pela associação, a EFA atua localmente para atender as necessidades relacionadas à educação, para os filhos de agricultores e ganha força para lutar por melhorias locais. Para Nascimento (2005, p. 113-114), a “organização pode gerar participação qualificada, tanto tecnicamente quanto politicamente, que ocasiona uma intervenção crítica e com capacidade de maior alcance no

atendimento às reivindicações junto ao poder público”. Vale ressaltar que a associação é constituída por representantes, como: pais, cooperativas, empresas, poder público, Organizações Não Governamentais, igrejas dentre outros e tronam-se responsáveis pela parte gerencial, administrativa e financeira da escola. Nesta forma de gestão, percebe-se a participação da família e comunidade desde a implantação, tanto no processo de construção e gestão quanto no ensino aprendizagem, “o que permite uma troca de conhecimentos e o fortalecimento dos laços familiares estabelecendo vínculos entre a escola e a comunidade” (FONSECA, 2008, p. 41).

A gestão gerida e pensada a partir da sociedade civil está prevista na LDB, no Título IV da “Organização da Educação Nacional”:

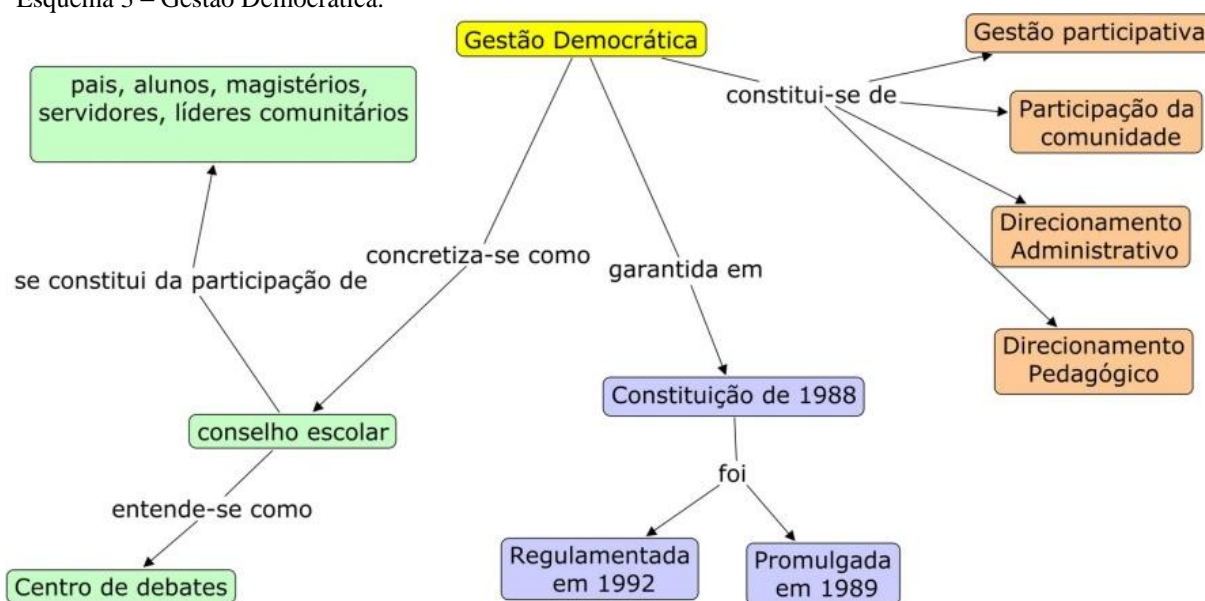
Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola;

II – participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 1996).

Partindo da premissa apresentada, a gestão democrática envolve muito mais que responsabilidade, envolve o sentimento de pertencimento, motivo pelo qual, o movimento das EFAs é fortalecido. Diante do exposto, ao observar a integração na gestão participativa (Esquema 3), pode-se dizer que a gestão pensada a partir de vários atores, acontece como envolvimento de todos, tornando-os corresponsáveis pela educação de seus filhos e manutenção do espaço escolar.

Esquema 3 – Gestão Democrática.



Fonte: Disponível em: <http://escolaalternativa13.blogspot.com.br/2013/05/organograma-da-gestao-democratica.html>

em: <http://escolaalternativa13.blogspot.com.br/2013/05/organograma-da-gestao-democratica.html>

A gestão participativa com o envolvimento de todos, como mostra o fluxograma, trás resultados positivos e a partir destes, novas EFAs surgiram no estado, e diante desse crescimento, percebeu-se que para fortalecer o movimento, necessitavam alinhar-se através de uma organização em rede para que pudessem viabilizar as questões financeiras, pedagógicas e jurídicas. Assim, surge a Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá – RAEFAP. Para Scherer-Warren (1999, p.22-23), uma “rede enquanto estratégia de ação coletiva, ou seja, como conceito propositivo de atores coletivos, movimentos sociais”.

3.2.1 RAEFAP e sua efetividade frente às escolas família

Com a ideia de agrupar e disseminar uma política única para as escolas e fortalecer a organização do movimento no estado, principalmente no que se refere à negociação de convênios com o Governo do Estado, em 03 de junho de 2000, com o objetivo de unificar as ações e atividades das EFAs, foi criada a RAEFAP. No entanto, para esse mesmo fim, bem antes, de acordo com Sousa (2006, p. 69-70) foi criada,

em 1991, como forma de viabilizar a articulação financeira e as ações pedagógicas das EFAs então existentes no Amapá e a de Afuá, no Pará, foi criada uma entidade regional que, com personalidade jurídica, pudesse apoiar as três escolas. Denominada de Movimento de Educação Promocional do Amapá (Mepa). Essa entidade, presidida por Apóstolo Santana e que teve vida curta, ainda chegou a montar uma estrutura de pessoal, mas foi desestimulada por lideranças do Mepes, organização das EFAs do Espírito Santo, que àquela altura apoiava as EFAs do Amapá.

Assim, para Nascimento (2005, p. 114),

A RAEFAP se constitui em uma entidade civil sem fins lucrativos, criada em 2000, de caráter educativo, cultural e social, servindo de ligação entre poder público e EFA. Sua criação deve-se à necessidade da criação por parte do movimento social de um mecanismo de inter-relação entre o poder público e o movimento social organizado. Este com o objetivo específico de também contribuir para um novo estilo de desenvolvimento da Amazônia que considere as potencialidades ambientais e o surgimento de uma consciência crítica e sensível em relação ao meio ambiente.

O primeiro presidente eleito foi o Sr. Círio, representante da Associação das Famílias da EFA do Pacuí, e, depois, numa rotatividade, representantes de outras EFAs, por meio de votação, foram assumindo a presidência. Atualmente o presidente é o Sr. Adenilson Vilhena (ex-aluno da EFAC). A instituição tem como missão

“promover o desenvolvimento social, econômico, cultural e político das famílias de seus alunos e das comunidades a que fazem parte ou atuem, através de aplicação de teoria e praticas sustentáveis, adequadas a suas realidades, além de disseminar valores que contribuem para a formação humana” (CURRICULUM INSTITUCIONAL - RAEFAP, p.1).

A RAEFAP já atua frente às EFAs há 17 anos e teve inúmeras conquistas (Quadro 9,p. 133), mas devido a irregularidade do repasse por parte do governo e má gestão, passa por

momentos difíceis. No entanto, desde a gestão passada com a Sr.^a Conceição Magave e com o atual presidente, tem-se procurado corrigir alguns erros do passado, dentre eles, a falta de prestação de contas que acabou sendo um ponto negativo para a instituição. Mas, de acordo com o atual presidente, a instituição,

“Tá se reestruturando novamente, mas com uma nova filosofia de trabalho, pois os problemas serviram para a gente amadurecer mais sobre a busca de projetos e novas parcerias (...) isso vai nos ajudar muito, fazer com que a gente possa trabalhar nossos laboratórios dentro das escolas (verdura, banana, criação de peixe e de frango)...(...) assim as próprias escolas se reestruturarão e trabalharão aquilo que dá pra trabalhar na escola e correr atrás do que não dá para conseguir se auto sustentar”.

Pensar em reestruturação, dentro dessa nova proposta de trabalho, é algo audacioso e ao mesmo tempo compreensível, pois ao olhar a história de lutas da RAEFAP, percebe-se os inúmeros feitos que beneficiaram todas as EFAs do estado e, houve situações que serviram de referência para as outras EFAs nacionais, o caso da Lei Nº 0924/2005 que regulamentava o apoio técnico-financeiro do Estado, medida que fortaleceria o movimento. Contudo são 17 anos de muitas conquistas, mas, neste momento, precisa se reinventar, se reestruturar e de aporte financeiro para continuar as benfeitorias (Quadro 9).

Quadro 9 – Demonstrativo de conquistas da RAEFAP

Ações/convênios	Parcerias
Convênio para o pagamento de pessoal, alimentação e manutenção das EFAs.	SEED-GEA/AP
Assinatura da Lei de sustentabilidade das escolas so Amapá através da Lei Nº 0924 DE AGOSTO DE 2005 que regulamenta o art. 38 DAS Disposições Gerais Transitórias da Constituição do Estado do Amapá e institui o programa Estadual de apoio Técnico-Financeiro às EFAs.	GEA/AP
Convênio para aquisição de máquinas e equipamentos, como: veículo fiat estrada, tela de projeção, reprojetor, Datashow, fogão industrial, roçadeira costal, bebedouro, freezer, carteiras, computador, máquina digital para implementação dos EFAs e da RAEFAP.	Governo Federal – SDT
Duas cartas de acordo com 24 projetos tipo A	MMA – Fundo Nacional do Meio Ambiente
Articulação para construção do alojamento da EFACCE, Carvão e Maracá no valor de R\$ 100.000,00	MMA – Coordenação Agroextrativismo
Aquisição de Internet (24 horas) para as EFAs do Carvão, Pacuí e Perimetral Norte	NTE-GESAC
Aquisição da Biblioteca ambiental para as EFAs do Carvão, Pacuí e Perimetral.	SEMA-GEA/AP
Convênio de apoio a RAEFAP	SEPLAN-GEA, SIMS-GEA/AP e MMA
Aquisição de minibiblioteca da EMBRAPA	Governo Federal – MDS - EMBRAPA
Curso de Graduação para os egressos das EFAs do Amapá em Ciências Agrárias pela UEAP	GEA-UEAP/instituições de pesquisas
Implantação da EFAM	GEA/SEED e Conselho de Educação
Ativação dos laboratórios de piscicultura e ave de postura nas EFAs do Pacuí, Macacoari e Perimetral Norte	IEB/PORTICUS
Assinatura do termo de fomento (benefício para as cinco EFAs),	GEA/SEED

Fonte: Curriculum Institucional RAEFAP (p.3-4)

Diante das inúmeras conquistas originadas das batalhas vencidas pela Raefap, juntamente com as EFAs, como demonstra o quadro acima, percebe-se o quanto a instituição foi e é importante para suas afiliadas no processo de articulação e intermediação destas com organizações públicas e privadas. É importante frisar que para tanta articulação, a atual estrutura da RAEFAP é composta da seguinte forma (Esquema 4).

Esquema 4 – Estrutura administrativa da RAEFAP



Fonte: RAEFAP, 2017 (adaptada pela autora).

Pensada para uma nova filosofia de trabalho, a nova estrutura da RAEFAP tem buscado autonomia e parcerias para continuar transformando a realidade dos jovens do campo. Assim, para Sousa (2016, p.75),

A existência da Raefap e a sua atuação política, embora deixem transparecer as tensões e contradições que existem na relação entre as EFAs e destas com as demais organizações sociais do campo no Amapá, também colocam em relevo que a educação do campo só se constrói, verdadeiramente, em movimento, na disputa não só por estrutura física ou suporte pedagógico às escolas, mas, principalmente, por um modelo de desenvolvimento rural que compreenda a educação escolar como um dos elementos capazes de possibilitar uma vida cheia de sentido aos povos que habitam os diversos e complexos territórios rurais.

Portanto, os avanços foram significativos e demonstram o quanto a PA e os princípios da educação do/no campo necessitam ser revitalizados a partir de instituições que acreditam nessa proposta de educação voltada para a realidade local com valorização social. É necessário que a RAEFAP, enquanto instituição articuladora se perceba mais dentro do processo e que “precisa convocar os sujeitos individuais e coletivos, dentro e fora do movimento das escolas famílias, para alcançar seus objetivos” (SOUSA, 2016, p.75), pois se entende que, dentro do movimento EFA, as conquistas veem a partir da mobilização social assim como a implantação das EFAs que desempenham um papel louvável no estado.

3.3 O PAPEL DAS EFAs NO ESTADO DO AMAPÁ

Apresentada a história da Pedagogia da Alternância, uma proposta inovadora, entende-se sua existência no Brasil por meio dos CEFAS, EFAs, que durante muito tempo lutaram pelo seu reconhecimento no marco jurídico da educação como um espaço de aprendizado para jovem do campo, mas teve seu reconhecimento somente em Parecer CEB/CNE/MEC Nº. 1/2006 (BRASIL, 2006), o qual aprovou o funcionamento dos dias letivos dos CEFFAS. É fato que tal conquista tornou-se base para o fortalecimento na luta por políticas públicas e proporcionou um diálogo entre o Estado e as instituições representativas dos trabalhadores do campo. Percebe-se que esse foi o ponto de partida para a implantação de programas que beneficiam a população do campo, mas, atualmente, nem todos estão em ativa, como já foi mencionado anteriormente. De acordo com Sousa (2016, p96),

Programas como o Pronera⁴⁵, Procampo⁴⁶, Saberes da Terra e Residência Agrária estão assentados nos princípios e em diversos instrumentos da Pedagogia da Alternância, o que tem levado a própria academia a compreender e valorizar essa experiência formativa, especialmente aquelas instituições de ensino superior que ofertam cursos ligados à educação do campo, cujas estruturas pedagógicas rígidas têm sido frequentemente interpeladas pela forma como a Pedagogia da Alternância se utiliza dos tempos e espaços formativo.

Diante do exposto, mais uma vez reforça-se a PA como uma proposta que tem com objetivo a articulação no processo de formação de seus alunos fornecendo-lhes subsídios para o desenvolvimento do meio a partir da interferência dos espaços de ensino.

De acordo com Sousa (2016, p96),

O primeiro comporta, além de uma sólida base científica e tecnológica, capaz de favorecer uma compreensão nítida das relações econômicas e sociais contemporâneas e inserção autônoma no mundo do trabalho, uma formação humanística pautada na solidariedade, no trabalho coletivo e na valorização familiar. O segundo busca interferir nas dinâmicas sociais e produtivas do território originário das famílias que se associam para a construção e a manutenção do Ceffa.

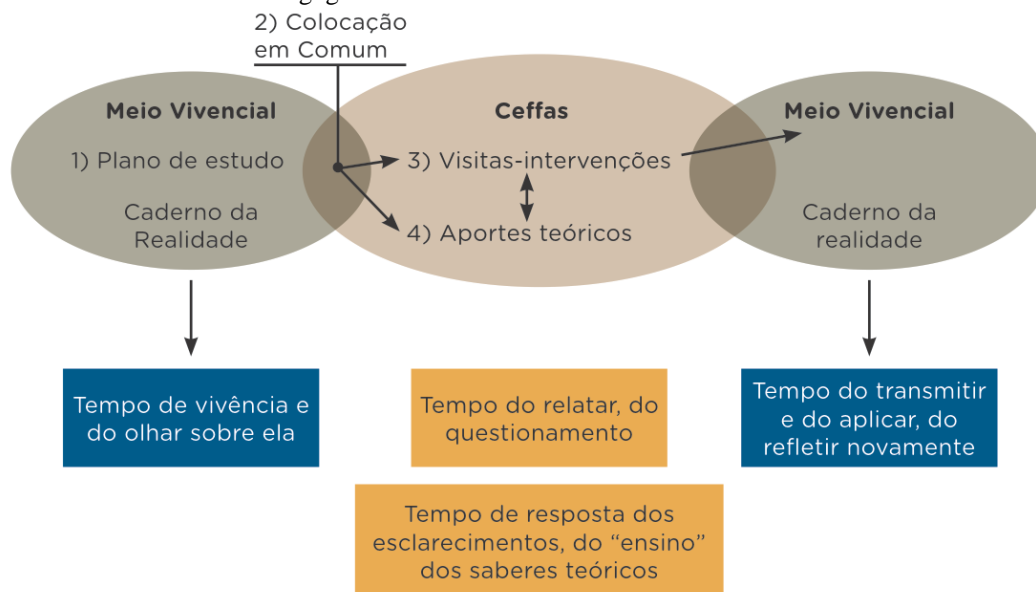
Neste viés, comprova-se a importância na forma de gestão das EFAs, a compartilhada, que acontece a partir das famílias que unem-se para manter “um estabelecimento de ensino

⁴⁵ Os seis cursos do Pronera desenvolvidos no Amapá entre 1998 e 2011, por intermédio da Superintendência Regional do Incra (SR 21), foram realizados na modalidade EJA ensino fundamental em 13 municípios, matriculando 1.708 estudantes, dos quais 715 conseguiram concluir a formação. Não há registro de suas demandas por movimentos sociais. A Raefap, entretanto, aparece como entidade parceira no apoio à realização de cursos. (Relatório da II Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária-PNERA, 2015).

⁴⁶ O Procampo teve como proposta desenvolver cursos de licenciatura multidisciplinar para formar os profissionais das escolas do campo, organizada em regime de alternância pedagógica, intercalando o Tempo Universidade (TU) desenvolvido no ambiente universitário e o Tempo Comunidade (TC) utilizado para executar atividades nas comunidades (COSTA, 2016, p.72). O Curso de Licenciatura em Educação do Campo funciona com tempo integral no período de férias e recesso escolar. E também com estudos realizados através da alternância pedagógica, que se materializa através dos Projetos Vivenciais, como uma estratégia de escolarização que possibilita aos acadêmicos que vivem e trabalham no campo conjugar a formação universitária, sem desvincular-se do trabalho, da família e da cultura do campo (UNIFAP, 2011, p. 14).

privado de caráter comunitário, que busca a ampliação e a qualificação das condições de oferta de educação aos seus filhos” (SOUSA, 2016, p96), instituem –se assim, um dos pilares das EFAs. O autor ainda aponta que a outra forma é a própria PA, instrumento que articula tempo/EFA/tempo pressuposto no processo de aprendizado para a formação, “possibilitando o diálogo fértil e abrangente entre os saberes científicos e o contexto concreto no qual vive o estudante” (Ilustração 4).

Imagem 4 - Funcionamento da Pedagogia da Alternância



Fonte: Adaptado por Gimonet (2007).

Com o dinamismo e a interação constante no processo, os egressos das EFAs são provocados a notar e decifrar o seu meio no período pedagógico em que está em sua propriedade, e no outro momento, o que fica na escola, novamente é provocado a refletir sobre o contexto “à luz dos conceitos científicos trabalhados no currículo” (SOUSA, 2016, p.96). E é essa dinâmica que favorece o seu retorno, agora munido da teoria adquirida na sessão escolar, “o estudante é incentivado a reinterpretar e intervir no seu território, o que, conseqüentemente, possibilitará novas observações e a recolha de outros problemas que realimentarão um novo ciclo de aprendizagens” (SOUSA, 2016, p.98).

Sob esse processo dinâmico da PA é que a realidade local pode ser transformada, assim as EFAs utilizam-se dessa metodologia por acreditar na possibilidade de transformação no campo, com responsabilidade e sustentabilidade a partir da formação e conhecimentos adquiridos e praticados em seus momentos de internato. Claro que para esse resultado positivo deve-se levar em conta os instrumentos utilizados pela PA, outrora já mencionados. Tais instrumento “são para implementar a filosofia pedagógica, ou seja, possibilitar a

operacionalização de uma prática que facilite aos alunos do meio rural fixar-se neste”(NASCIMENTO, 2005, p. 127), e a autora ainda acrescenta,

Os instrumentos pedagógicos descritos é que garantem a realização de uma educação adequada ao conhecimento de uma determinada realidade. Eles foram pensados com este propósito, de resgate, respeito e valorização desta, no entanto, não cabe apenas conhecê-la, este conhecimento supõe intervenção crítica e qualificada. A variedade das informações extraídas destes documentos mostram uma riqueza de conhecimento e que precisa ser melhor trabalhada nas EFAs.

Percebe-se então que a utilização incorreta desses instrumentos pode comprometer o objetivo da PA e assim descaracterizar as EFAs fazendo que estas tornem-se meras transmissoras de conhecimento em espaços alternados. Sob a descaracterização das EFAs, é importante compreender que as primeiras EFAs do Amapá, de acordo com Sousa (2016, p96),

não iniciaram suas atividades pautadas pela Pedagogia da Alternância. Embora as lideranças reconhecessem a importância da metodologia e sua ligação direta ao formato de escola que queriam, a falta de formação mais profunda não permitiu a utilização dos princípios e instrumentos da alternância pedagógica nos primórdios do movimento. Mais tarde, com a chegada ao Amapá de monitores formados em Escolas Famílias da Bahia e do Espírito Santo, houve um impulso na ação pedagógica característica das EFAs.

E a PA foi se solidificando com o fortalecimento do movimento e as parcerias que surgiram nesse período. Mas, foi uma parceria entre a Universidade Federal do Amapá (Unifap) e com a Unefab que auxiliaram nesse processo de solidificação, “a Pedagogia da Alternância como princípio e organização do trabalho pedagógico nas EFAs do Amapá” (SOUSA, 2016, p.100). Após esse período, as EFAs principiaram um formato articulador de “lidar com o conhecimento científico e com o saber popular dos habitantes do campo, capaz de enfrentar desafios pedagógicos ligados à contextualização do currículo e problemas concretos atrelados ao desenvolvimento produtivo e social” (SOUSA, 2016, p.100), o autor também acrescenta que a

“roça e várzea das famílias dos estudantes ganham cara de laboratórios, ao mesmo tempo em que espaços de aprendizagem no interior da escola ganham vida e exalam o cheiro de frutas e animais comuns nas propriedades familiares. Numa verdadeira simbiose de saberes mediados pelo princípio educativo do trabalho, família e escola dão vida a um projeto educativo com potencial para incrementar não só a produtividade agrícola local, mas, acima de tudo, fortalecer a identidade dos sujeitos do campo e incentivá-los a enfrentar, endogenamente, os desafios de seu desenvolvimento”.

Neste contexto, percebe-se quão importante o papel das EFAs no estado, pois a partir de seu trabalho desenvolvido sob a luz da PA, elas se transformam em alternativas de educação voltada para o jovem do campo, diferentemente das escolas rurais convencionais que descaracterizam a educação do/no campo. Para Nascimento (2009, p. 37-38), através de um de seus pilares, a associação, as EFAs estimulam

“ações associativistas nas comunidades envolvidas, e o fortalecimento de seu capital social, através de práticas de solidariedade e cooperação. Essa pedagogia alia os conhecimentos formais escolares aos conhecimentos da família do agricultor, contribuindo para o fortalecimento do trabalho com agricultura, pecuária, extrativismo, piscicultura, e enriquecimento de suas experiências de vida e trabalho. É esta contribuição que fará com que a escola desempenhe sua função social transformando-se em espaço de valorização das práticas socioculturais e econômicas, visando a melhoria de vida da comunidade, podendo contribuir para a conquista do desenvolvimento local sustentável”.

3.4 FORMAÇÃO INTEGRAL (PROFISSIONAL E HUMANA) PARA O DESENVOLVIMENTO

Parte-se do princípio que a formação integral versa uma educação que atenda a pessoa como um todo, “potencializando e integrando as diversas dimensões: intelectual-profissional, humano-social e ético-espiritual” (SILVA, 2010, p.10). No que cerne a educação, este princípio está em consonância com os parâmetros nacionais curriculares de nível médio (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, 2000), que propugnam uma formação que capacite a pessoa para exercício “de atividades nos três domínios, a seguir: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva”. Já a finalidade da formação integral na educação básica deve aparelhar os (as) jovens “para o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Deverá, ainda, formar pessoas para a vivência ética, o pensamento crítico e que desenvolvam competências e habilidades para continuar aprendendo” (SILVA, 2010, p.10).

Sobre o aspecto formação integral, a PA, contempla as duas modalidades, pois de acordo com os segmentos que formam as EFAs, é uma metodologia cheia de qualidades pedagógicas e um potencia humanizador. De acordo com os entendimentos de Sousa (2016, p.100),

Nas EFAs, tanto os elementos técnicos ligados à produção, os conhecimentos científicos que compõem a base comum do currículo, quanto os princípios éticos e os valores que são o alicerce da formação ali desenvolvida encontram no trabalho o eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem. Entendido como práxis humana, não reduzido à condição de mercadoria, o trabalho revela seu potencial humanizador e serve de suporte para arquitetura de instrumentos e técnicas pedagógicas, ao mesmo tempo que ajuda a estreitar os elos que unem as diversas áreas do conhecimento e suas disciplinas presentes no currículo.

Assim, percebe-se que os princípios dos dois seguimentos e a educação ofertada nas EFAs, também, estão em conformidade com as reflexões da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (UNESCO), e incorporadas a LDB: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Sob esse feito, a Pedagogia da Alternância, preocupada com a formação integral de seus egressos, “estimula a aprendizagem com ações do próprio estudante, suas pesquisas e suas curiosidades,

bem como a partir da interação deste com o meio físico, biológico e social” (FROSSARD. 2014, p.62).

Em estudos sobre a formação integral proporcionado pelas EFAs, o pensador francês Pineau (2003, p.152-153) entende a formação como um processo que decorre a vida toda, e que deve “ser exercida permanentemente”⁴⁷. Nessa ótica, “este processo deve ser desencadeado por mecanismos sociais, temporais, espaciais, físicos e biológicos e, acima de tudo, culminar com um processo autoformativo” (FROSSARD. 2014, p.37). Pineau aponta que a alternância como amostra de formação, a partir da escola, se faz valer do sistema “dois tempos, três movimentos”, ampliando essa escala para além do tempo dia e noite, indo para o campo do convívio social e cultural (família, comunidade, mundo do trabalho), para o campo físico e biológico e para o campo da autoformação (ibidem, p. 183-186).

O autor ainda expõe o processo de complexidade da educação, afirmando que “ela é dada por três mestres com lições às vezes contraditórias: a natureza humana, a sociedade e as coisas”. A esse processo, que envolve diferentes agentes de capacidade formativa, foi atribuído à denominação de Teoria Tripolar (PINEAU, 2001, p. 335-347). Assim, sob o olhar de Pineau, para a formação integral, Frossard (2014, p.38) apresenta na PA três polos formativos:

Heteroformação – é aquela que se dá da interação de agentes sociais e profissionais articulando ou colaborando a aprendizagem do ser em análise: a escola, a família, os parceiros e os colaboradores dos CEFFAS na formação dos seus alunos. É a formação que recebe interferência e participação das coisas, dos outros, dos fenômenos sociais e culturais, da relação de troca com as pessoas, enfim, nasce das relações sociais. A escola e seu processo formativo planejado (tradicional ou de pedagogia inovadora) é um agente heteroformativo institucional e pode estar ou não mobilizando outros elementos nessa formação planejada.

Ecoformação - Dá-se a partir da interação do ser com o espaço em que vive. Ao nos relacionarmos com um ambiente, ao nos adaptarmos às suas características naturais, aprendendo nele a sobreviver, estamos passando por um processo formativo.

Autoformação - consiste e culmina na capacidade do ser em realizar e conduzir o seu processo de formação. Consistindo no processo mais intenso e duradouro e que se prolonga com a denominação de educação permanente. É um processo que se estabelece de forma subjetiva, sem interferência direta de agentes externos, no entanto, tendo como referências as aprendizagens, vivências e experiências formativas que interagem com estes.

É a integração destes três polos que fazem com que o aprendizado ocorra a vida toda e a “grande lógica formativa presente nos CEFFAS é a alternância dos tempos e lugares de aprendizagens, numa combinação e articulação entre o mundo do trabalho e o mundo da educação formal” (FROSSARD. 2014, p.38). Assim, utilizando-se da PA, as EFAs, enquanto escolas fixadas no meio rural podem e devem, em seu planejamento, estimular a formação

⁴⁷ Pineau apresenta a educação como o título que se dá “às ciências que trabalham os procedimentos aos quais querem remeter estes dois termos”: educação e formação.

profissional, integral e humana de seus estudantes e assim, permitir a criação de perspectivas de vida melhor no campo.

Assim, percebe-se que a diferença das EFAs para as outras escolas está na formação promovida por estas instituições, pois permite ao discente o resgate de suas raízes e a de sua comunidade, e a partir desse resgate eles passam a valorizar o meio. Cabe a EFA ajudá-los a organizar esses saberes e o direcioná-los para “a auto, eco e heteroformação” (PINEAU, 2002). A compreensão de que se deve valorizar o que o discente já possui é fundamental para o seu desenvolvimento e, neste viés, “a formação integral refere-se à necessidade de, além da escola de alternância potencializar a formação profissional, preparar os estudantes para a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior” (FROSSARD, 2014, p.45). É importante compreender que, mesmo utilizando uma metodologia diferenciada, as EFFAs também aplicam às disciplinas indispensáveis a formação profissional de forma integrada com a Base Nacional Comum. Para Calvó (2002); Oliveira (2007); Gimonet (2007).

Discorrer sobre formação integral não requer somente falar do conhecimento das disciplinas básicas a qualquer escolar, mas falar da capacidade de a escola aplicar a formação de forma a permitir que o aluno avance ao máximo na assimilação e construção de conhecimentos. Seja o conhecimento profissional, humano, familiar, teórico-científico, autoformativo, enfim, projetar o estudante para além do que é comum.

Quanto à formação humana, para uma vida consciente e atuante frente à luta por melhorias locais, esta consiste na preparação do estudante para a valorização local, a solidariedade, a ética e respeito às diferenças (CALVÓ, 2002) e, cumprindo os dois viés abordados, as escolas famílias estão em consonância com o que foi estabelecido no Relatório para a UNESCO elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI” (Educação - Um Tesouro a Descobrir), os chamados “Os quatro pilares da educação”. Assim concluiu-se que, pensar em formação integral, preparando o aluno para o mundo, tem-se um resultado, a logo prazo, positivo e, juntamente com as políticas implementadas, por parte do governo, na comunidade, com o risco de promover a sustentabilidade local.

3.4.1 Desenvolvimento local com Sustentabilidade

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da sociedade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la (FREIRE, 1980, p.40).

Em sintonia com a ideia de Freire, entende-se que essa transformação pessoal é essencial para o desenvolvimento em sua amplitude de conceitos. No que se refere aos caminhos para a tomada de consciência, a educação não pode estar inerente ao processo. Pois

é esta, que quando bem aplicada, tem o poder de transformar, elucidar, capacitar e instrumentalizar os discentes para serem atuante em seu meio, tendo ciência de que são eles os atores que atuaram nesse processo em constante movimento. É importante lembrar que, no que se refere a educação, “o desenvolvimento sustentável é um dos pilares da PA, o qual reflete diretamente os resultados de longo prazo das ações da formação por alternância nas comunidades” (FROSSARD, p. 46).

Com o desenvolvimento sustentável intrínseco na filosofia da PA, as EFAs se propõem a “planejar seu trabalho de acordo com a demanda endógena de sua clientela, de mobilizar os diversos agentes e estratégias, articulados com os elementos formativos da Teoria Tripolar” (FROSSARD, p. 46), e assim estar em consonância com os objetivos da UNESCO para a educação do campo do Século XXI, e, através de seus instrumentos, estimular o desenvolvimento sustentável e solidário local (FORGEARD, 1999). Para Almeida (p.36),

O desenvolvimento é um bem para todos os lugares. É por isso que foi pensado e aplicado de maneira uniformizante. Ao invés das originalidades se exprimirem e se fortificarem, aparecem as características singulares dos povos e das culturas. É um modelo idêntico que se propaga em detrimento de todas as diferenças de situação, de regime e de cultura.

Com um leque vasto de ideias sobre sustentabilidade, mas devido os seus objetivos humanistas, “o termo desenvolvimento assimilou uma conotação positiva, de prejulgamento favorável: ele seria em si um bem, pois desenvolver-se seria forçosamente seguir em uma direção ascendente, rumo ao mais e ao melhor” (ALMEIDA, P. 36-37)⁴⁸. Assim, partindo deste pressuposto tem-se também a ideia de local, pois o território é o quadro da vida de todos nós, na sua dimensão global, na sua dimensão nacional, nas suas dimensões intermediárias e na sua dimensão local, que constitui o traço de união entre o passado e o futuro imediato (SANTOS, 1999, p.19)⁴⁹, traço que possibilita uma reflexão sobre o mais e o posteriormente,

⁴⁸ O contexto recente é amplamente favorável para a discussão e elaboração de um novo tipo de desenvolvimento. As crescentes evidências do custo ambiental do desenvolvimento industrial vigente, a crise ambiental, a queda da renda agrícola, a superprodução aliada à má distribuição de alimentos (decorrente das novas relações econômicas internacionais), as “rupturas recentes” (demográficas, do modelo de agricultura familiar, a dissociação entre agricultura, território e meio ambiente), as insuficiências do pensamento clássico e dos debates contemporâneos acerca do desenvolvimento (anos 50 e 60) e a contribuição dos movimentos libertários e civis pós-68, são alguns “elementos decisivos” no debate social sobre esta questão (Navarro, 1995).

⁴⁹ Nesta concepção adotada por Milton Santos, o território se constitui “a partir de seus usos, do seu movimento conjunto e do de suas partes, reconhecendo tanto suas particularidades como suas complementaridades. Trata-se da divisão territorial do trabalho e da vida social que permite pensar o território como ator, isto é, o território no seu papel ativo” (SANTOS, SILVEIRA, 2001, p.11). Esses usos do território podem ser definidos pela implantação de infraestrutura, de sistemas de engenharias, movimentos da população, a distribuição da agricultura, da indústria e dos serviços, o arcabouço normativo, que, juntamente com o alcance e a extensão da cidadania, configuram as funções do novo espaço geográfico. Para esses autores a análise das variáveis explicativas do uso do território, isto é, o território usado, é considerado sinônimo de espaço geográfico (PIRES, MÜLLER, VERDI, 2006, p. 443).

quase vinte e cinco anos de interesses separados, as reflexões que procuram reler e religar esses temas obtiveram mais seriedade, e assim, “o ‘espaço-lugar’ de desenvolvimento, ou seja, aquele que serve somente como suporte das atividades econômicas, melhor, desde que a escola tenha cumprido o seu papel social.

De acordo com os pensamentos de Lacour (1985), “as análises espaciais e do desenvolvimento se ignoraram mutuamente até a crise econômica dos anos 1970” e é substituído pela ideia de “espaço-território” (CAZELLA, FURLANETTO, VINCENZI, p.4), próprio de vida e de cultura, além de um grande potencial para o desenvolvimento. Para Martins (2002, p. 3) o conceito de desenvolvimento está além da perspectiva econômica, pois deveria dar conta dos fatores humano e cultural,

[...] Entender o desenvolvimento, de fato, não se trata de mera questão conceitual, mas de postura e de sentimento, basicamente sustentados pela modéstia e promotores da simplicidade. A dimensão humana do desenvolvimento está fundamentalmente na valorização das pessoas em sua plenitude, que supõe crescimento econômico não como fim, mas como meio de reduzir as privações e as aflições humanas [...]

Nesse viés, o Desenvolvimento Sustentável como principal pilar da PA, está em harmonia com a ideia de Binswanger (1997, p. 41) que diz: “o desenvolvimento sustentável significa qualificar o crescimento e reconciliar o desenvolvimento econômico com a necessidade de se preservar o meio ambiente”. Assim, a sustentabilidade, não inerente ao processo de formação, perpassa obrigatoriamente pela sustentação de condições ideais para melhorar a qualidade de vida local, regional, nacional e mundial. Portanto, “a meta principal de todas as ações que buscam conciliar os novos rumos para o um desenvolvimento com sustentabilidade perpassa pela qualidade de vida” (Batista e Albuquerque, p.5), em todos os aspectos, acordando com a ideia de Sen (2004) sobre desenvolvimento. Diante do exposto, sintetiza-se com a ideia de Almeida (P. 38),

A questão que se coloca hoje diz respeito, portanto, a possibilidade de nascimento de um novo modo de desenvolvimento ou de organização social desenvolvimentista, modernizadora e nacionalista, que tenha uma base social, econômica, cultural e ambiental mais sustentável⁵⁰.

3.4.2 Educação: um indicador necessário para o desenvolvimento

Como afirma Cunha (1991, p. 12): “A educação é reconhecida como uma variável, política estratégica capaz de intensificar o crescimento da renda, produzir a modernização ou construir uma sociedade justa”. Tendo em vista, “que a escolarização por si só não produz a

⁵⁰ No documento da Política Nacional de Ater (2004, p. 23), o desenvolvimento sustentável é definido como “processo de mudança social e elevação das oportunidades da sociedade, compatibilizando, no tempo e no espaço, o crescimento, a conservação ambiental, a qualidade de vida e a equidade social, partindo de um claro compromisso com o futuro e a solidariedade entre gerações”.

criticidade, mas as formas pedagógicas e a formação integral do educando lhe trará potencialidades capazes de entender e intervir no meio em que vive” (FERREIRA, 2013, P.45). Partindo deste pressuposto, entende-se que com a Educação voltada para o desenvolvimento humano, vai além da escolarização, envolve a capacitação para viver em sociedade, dando oportunidade de desenvolverem competências tecnocientíficas, que são exigidas na modernização, e assim, competir de forma igualitária na sociedade. Para reforçar essas afirmativas apresenta-se Nascimento (2005, p.16) sobre a função da instituição escola frente ao desenvolvimento:

[...] a instituição escola estaria condenada a passar por este processo de mudanças, pois a formulação da política educacional sempre esteve vinculada a uma política econômica, o que pode ser evidenciada na legislação educacional. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] deixam transparecer nas suas perspectivas filosóficas e diretrizes funcionais uma relação intrincada com a busca por um crescimento econômico. No entanto, constata-se que o que existe na lei pouco se evidencia na prática escolar, haja vista a precária contribuição que a educação brasileira vem dispensando ao desenvolvimento econômico deste país. Precisamente, isto vem ocorrendo quanto à qualificação de mão de obra, ou ao desenvolvimento de uma educação de qualidade que indique para uma formação cidadã da população.

Para Ferreira (2013, p. 46), essa educação oferecida pela sociedade, exposta por Nascimento, “retrata o modelo de Estado capitalista que influência a competição entre iguais e o benefício de uma classe para se manter no poder, e o pleno estabelecimento da desigualdade, dentre outros”. No entanto, em contra partida, as EFAs vão de encontro ao sistema, por ter uma metodologia diferenciada, onde o sujeito outrora excluído passa a ser o centro, pois ele é foco durante o processo. Para Nascimento (2005, p. 102), as EFAs, juntamente com a PA, surgem na “tentativa de resgatar uma espécie de identidade rural”. O bem da verdade, e “para isso é necessário romper com o modelo convencional de educação, na medida em que este se submete à esfera estatal, que desconsidera a especificidade do mundo rural, e busca uniformizá-lo à luz de um ideal urbanizado” (NASCIMENTO, p. 102). Dessa forma, Leite (1999, p.109) aponta que o

[...] Estado sempre se faz presente no processo educacional, quer urbano, quer rural e, de certa forma, impõe suas diretrizes e perceptivas ao fazer pedagógico das unidades escolares. Dentro da concepção e do ideário do Estado moderno, a educação é um direito de todos, cabendo a esse mesmo Estado a sua organização, planificação, financiamento e realização. Desse modo, o Estado interfere não somente na estruturação filosófica e operacional do processo escolar, como também se faz mantenedor físico-material da rede de ensino.

Desta forma, observa-se que o Estado exerce sua função, “dentro de um modo determinado de política, de um ideário de sociedade. A preocupação, no entanto, seria preparar para o mundo do trabalho, considerando que esta é uma classe-que-vive-do-trabalho”

(NASCIMENTO, p. 102), para tanto se exige a consciência de classe com identidade definida. Borges (2010) lembra que, em relação à educação do campo, ainda há mais um agravante, pois “por ser idealizado no meio urbano e a partir desta realidade, o ensino rural apresenta deficiências que precisam ser corrigidas, para que atendam adequadamente às necessidades e expectativas do homem do campo”. Então, diante de tantas lacunas, como a educação, no/do campo, pode tornar-se um indicador de desenvolvimento?

De acordo com Baldez (2011, p. 57), para provocar mudanças, deve ser uma educação que possa interagir com os sujeitos que lá vivem, levando em conta sua cultura, seus sonhos, características básicas de que vive no campo. Ao focar na educação do campo, percebe-se como a “Pedagogia da Alternância se apresenta como instrumento real de promoção do desenvolvimento local com equidade” (FRAZÃO; DÁLIA, 2011, p.6). E os autores ainda acreditam que “partindo da realidade do educando, de uma prática associativa e questionadora do meio, a comunidade, através da escola, organiza-se e passa a ser agente do processo de desenvolvimento”. Pois Frazão; Dália (2011, p.6) apresentam que,

Em primeiro lugar, porque fornece acesso aos bens culturais, que não podem ser descartados da análise da pobreza do meio rural (GARGIA-MARIRRODRIGA e PUIG-CALVÓ, 2010, p. 140). Em segundo lugar, porque auxiliam na redução do êxodo rural, qualificando a homem do campo, promovendo, por meio de uma agricultura consciente, o aumento da produção agrícola sustentável. (UNEFAB, 2010, p. 29). Em terceiro lugar, porque estimula o engajamento político e comunitário do jovem, que passa a propor soluções e cobrar do Estado medidas que atendam as necessidades da região, sem desrespeitar as tradições existentes. Enfim, porque toda a sua ação vai ao encontro as demandas atuais, presentes, por exemplo, no documento Cepalino.

Uma escola ativa, com uma metodologia interativa e integrativa, onde a educação ofertada possa trazer transformações a partir de suas ações sob seus agentes. Assim, Calvo (2002) acredita que a “educação seja parte vital e indispensável para a sustentabilidade”, trata-se “da maneira mais direta e funcional de se atingir pelo menos uma de suas metas: a participação do povo, visto que não há desenvolvimento sem formação” (BALDEZ, 2011, p.59). Abramovay (2003, p.98) assegura que o “desafio consiste em dotar as populações vivendo nas áreas rurais das prerrogativas necessárias a que sejam elas as protagonistas centrais da construção de novos territórios”, ou seja, “possibilitar a participação dos atores sociais locais nas atividades econômicas e culturais” (BALDEZ, 2011, p.60). Com uma formação integral, corre-se o risco de principiari o processo de sustentabilidade, o qual, conforme Clain (1997), “ocorreria através da manutenção da integridade de um dado sistema no decorrer do tempo, considerando as suas diferentes dimensões: econômica, social, ética, político-institucional e ambiental”.

3.4.3 A integração local e regional – formação do capital social

Para uma melhor compreensão sobre desenvolvimento, optou-se pelo pensamento de Martins (2002, p. 3),

[...] Entender o desenvolvimento, de fato, não se trata de mera questão conceitual, mas de postura e de sentimento, basicamente sustentados pela modéstia e promotores da simplicidade. A dimensão humana do desenvolvimento está fundamentalmente na valorização das pessoas em sua plenitude, que supõe crescimento econômico não como fim, mas como meio de reduzir as privações e as aflições humanas.

Em consonância com as ideias do autor, Alves (p. 76) aponta que, “a atuação dos atores locais, nas arenas e nos processos que envolvem projetos de desenvolvimento local, desempenha um papel central no paradigma do desenvolvimento”. O autor também complementa com a “capacidade de agência dos atores em sua interação e articulação com os diversos mundos (simbólico, técnico, político, global) desloca-os do eixo da vitimização” (IBDEM, p. 76). Essa nova forma de pensar desenvolvimento faz com que ele tornem-se agentes protagonistas do processo e não meros receptáculos vazios à espera de soluções. Diante do exposto, percebe-se que a ampliação de estratégias de apoio ao desenvolvimento local é fundamental, “a atuação dos governos locais como animadores e articuladores do processo de empoderamento das populações locais e do reforço do capital social, são essenciais a essa nova demanda” (BALDEZ, 2011, p. 48).

Na nova forma de pensar desenvolvimento, dentro do contexto local, no processo de construção do capital social, as estratégias de integração permitem conceber, para áreas rurais, “a possibilidade de construção de sistemas de produção baseados em modelos flexíveis e endógenos onde haja um papel central para a agricultura em suas atividades relacionadas ao meio ambiente” Alves (p. 76). Isso assinala para uma diversificação das capitalizações rurais onde a reorganização do setor agrícola é altamente importante, pois teria a competência para fornecer impulso e dinamismo dentro do sistema local, “que é variável de acordo com os aspectos territoriais e permitiria a articulação com outros territórios” (IBDEM, p. 76), aumentando a rede e fortalecendo o capital.

Diante do exposto, observa-se um processo constante de articulação e integração no processo de formação do capital social. Então, para compreender melhor essa relação, o (Ilustração 5, p. 145) – que expressa as potencialidade e finalidades que envolvem a categorial capital social, apresentada por Ribeiro (2008).

Imagem 5 – Capital Social e inovação no Desenvolvimento Local



Fonte: André, Rego apud Ribeiro 2008, p. 126

Ao observar o esquema apresentado por Ribeiro (2008, p. 126), é possível perceber que de acordo com os aspectos positivos de manifestação de capital social, estes podem interferir diretamente no desenvolvimento local. Sob essa ótica, Ferreira (2013, p.57) assinala “que o foco não está mais centrado apenas em um aspecto, mas na ideia de rede, relações globais, regionais e locais, que redesenhou a sociedade contemporânea” e Ribeiro (2008, p. 107) complementa “que o estatuto do local mudou”. E tal mudança possibilita condições para a geração de desenvolvimento em ambientes menores, mas fortalecidos de pessoas com conhecimento e capacidade de incitar a transformação em seu meio. Para Bourdin (apud RIBEIRO, 2008, p. 109) necessita de uma compreensão melhor deste novo local, e para isso, apresenta cinco características:

A localidade mundializada [globalizada] [...] decorre de um processo permanente, reflexivo e societal de deslocalização, relocalização e de definição das formas territoriais. Ela se caracteriza como ambiente localizado em lugares [...] sem definição territorial [...] mas a co-presença [...] é insubstituível para produzir [...] um sentimento coletivo e tudo o que daí pode decorrer. A constituição de um ambiente localizado não é decorrente de fatores “naturais” ou naturalizáveis, mas de efeitos de escala e de composição. Os ambientes localizados existem numa versão “rede” na qual o lugar é descontínuo, essencialmente definido por interações e práticas. A versão “rede” se caracteriza por uma grande homogeneidade dos diferentes elementos que constituem o lugar.

Para Ferreira (2013, p. 57) o “local ou localidade, como os autores apresentam, definem-se em pontos distintos, a necessidade de um processo de reflexão dentro da sociedade, de forma coletiva, de pertencimento de todos os envolvidos”. Bourdin (2001, p.

56), demonstra o local interacionista, pelas suas características determinantes presentes nos atores sociais, afirma:

[...] chegamos a uma definição do local que não faz dele nem uma necessidade antropológica nem um conteúdo herdado e inevitável, mas uma forma social que constitui um nível de integração das ações e dos atores, dos grupos e das trocas. Essa forma é caracterizada pela relação privilegiada com um lugar, que varia em sua intensidade e em seu conteúdo. A questão se desloca então da definição substancial do local à articulação dos diferentes lugares de integração, à sua importância, à riqueza de seu conteúdo [...]

Assim, percebe-se que o local desenha e direciona um olhar mais específico para as “particularidades de pequenos espaços, respeitando e dando autonomia às populações existentes, evidenciando sua cultura, costumes e relações sociais, que de acordo com seus graus de enlaçamento podem tornar uma sociedade mais forte e eficaz” (FERREIRA, 2013, p. 57). Contudo, nota-se que o desenvolvimento local tem em sua dinâmica de funcionamento a precisão de projeção de um plano participativo que inclua todos os sujeitos do campo e seus aspectos identifique suas precisões e suas redes de relação.

Então, diante do exposto, percebe-se uma relação no processo de desenvolvimento e fortalecimento do capital social com os objetivos presentes na Pedagogia da Alternância, que tem como foco o jovem do campo e a valorização e inserção do mesmo:

Nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) tenta-se acompanhar os jovens na auto-formação de sua própria personalidade, na construção de seu próprio futuro. Para eles, não se trata de formar tematicamente ou de forma fragmentada por matérias, áreas ou outro. Pretende-se formar o jovem de forma sistemática, global, integral, tendo em conta a riqueza de todos os elementos que inferem nas pessoas. (CALVO, 2002, p. 128)

Em sintonia com Calvo, Ferreira (2013, p. 67) discorre e sobre a formação integral e reforça “a importância dos processos educativos que se traduzem na formação do sujeito de forma integral, que vise esta vida em sociedade, coletivamente, determinante para o desenvolvimento de características presente no capital social”. Para complementar, Ambrósio (2002, p.21) diz que: “(...) o desenvolvimento humano não depende só de uma gestão política inteligente e justa a nível nacional e internacional, mas depende da criação de condições de sustentabilidade do processo de desenvolvimento”. Assim, Calvo (2002, p. 126) com suas discussões, reforça esse entendimento quando diz que “sem formação, não há desenvolvimento pessoal. Sem desenvolvimento pessoal não há desenvolvimento local sustentável. Sem desenvolvimento local, não há desenvolvimento pessoal integrado”.

Com isso, tem-se a compreensão de como a educação pode ser determinante quando promovida de forma a vir capacitar o sujeito não só no aspecto conteudista formal, mas ressaltando os aspectos empíricos, valorados pela formação do sujeito enquanto humano e

participante de ações coletivas e sociais, competências que já são resguardadas na proposta filosófica utilizada pelas EFAs que contempla uma formação integral do ser. Para Ambrósio (2002 p. 25-26),

Para que as políticas e as instituições promovam e acautelem o Desenvolvimento Humano e salvaguardem a liberdade e a dignidade de todas as pessoas, então têm, que todas elas ascender ao papel de cidadão ativo, democrático, esclarecido, participante, ator construtivo do seu futuro e dos futuros coletivos. E não apenas limitar-se a ser o “fator humano” necessário às políticas nacionais ou comunitárias por outros definidas, mão de obra, recurso humano ao serviço de estratégias de crescimento e equilíbrio econômico [...]

Sob os aspectos elencados, tem-se a compreensão que nos CEFFAs a valorização da experiência vivida é a base da relação educativa. Para Otranto (2011, p.16), “há uma preocupação permanente em adaptar o pedagógico às características sociais e políticas, à dinâmica e à necessidade local, associada a um ambiente de trocas de experiências, de construção e reconstrução dos saberes”, e com essa dinâmica de envolvimento e adaptação as EFAs tornam-se instrumentos promotores de mudanças oriundas do capital. Em consonância a esta ideia, Passador (2000, p.2) complementa,

o envolvimento da comunidade é primordial para a consecução dos objetivos do Projeto, cuja implantação só acontece a partir da demanda da própria comunidade. A partir daí começa a se desenvolver o senso de responsabilidade pelas escolas, a busca de soluções para os problemas da região, a valorização do agricultor como cidadão e como profissional. Consequentemente, o Projeto acaba despertando a iniciativa e a participação comunitária, além de uma atuação conjunta por parte dos órgãos executores e parceiros do Projeto. E ainda, cria projetos de desenvolvimento regional oriundos das aspirações da população local.

3.4.4 As EFAs e o desenvolvimento local

A educação, tendo em vista a formação integral do aluno, Não deve estar desatrelada do processo formativo que se inicia em casa, com a família. Neste sentido, de acordo com a LDB, nº 9.394/96,

“A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/96, em seu art. 1º, assegura que os indivíduos podem ser educados e se tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura, etc. Desta forma, reconhece, que a escola e os espaços extraescolares tornam-se um ambiente de aprendizagem para o exercício da cidadania. Assim, a escola, principalmente no que se refere a educação no campo, precisa redesenhar seu papel para que possa “desempenhar no processo de inclusão

das pessoas, como uma ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável” (SILVA, p. 9).

No entanto, para tal, as especificidades da vida no campo precisam ser levadas em conta, pois a educação urbana não contempla o diálogo necessário para a compreensão das diferenças indutórias desses povos. Constitui-se, logo, num campo exclusivo que necessita “ser reconhecido e trabalhado de modo próprio. Assim, o direito de cidadania não pode estar desvinculado das questões educativas, como acesso aos bens culturais adequados à construção da dignidade humana” (SILVA, p. 9). Levando em consideração todos esses aspectos, tem-se a PA metodologia utilizada pelas EFAs, como já foi explicado anteriormente, surgiu como uma “experiência educacional, que aos poucos se consolidou em um modelo de educação do campo francês” (MOREIRA e BEGNAMI, 1996). Fomentando as experiências e a construção de conhecimentos subjetivos e informais dos educandos na “relação de troca com seu meio físico, familiar, e a comunidade, e do conhecimento técnico, científico, acadêmico, com as inovações e a reconstrução de sua prática profissional” (CALVÓ, 1999; GIMONET, 1999 e 2007; MOREIRA e BEGNAMI, 1996). Para Garcia-Marirrodrga e Calvó (2010, p.155),

“os CEFFA não estão alheios às mudanças nas relações urbano-rurais e, em algumas da Europa, sobretudo, têm tido que reorientar-se para responder as demandas urbanas. (...) a modalidade em alternância e a integração num entorno local, são os elementos essenciais que levam esses jovens a escolher o CEFFA como sistema de formação frente ao ensino tradicional. Essa ‘Urbanização’ rural e a confusão dos limites do ‘campo’, fazem emergir um potencial de desenvolvimento propício no âmbito educativo que deve, mais do que nunca, partir do entorno local e adequar suas ofertas formativas a novos públicos e a novas demandas”.

Com uma metodologia flexível e adaptável, as EFAs, no caso em discussão as locais, devem reinventar-se para esse novo momento, e refletir na formação de seus alunos a ideia de que o “desenvolvimento do meio deve estar atrelada à satisfação de uma série de novas necessidades que traçam a sociedade atual” (GARCIA-MARIRRODRIGA E CALVÓ, 2010, p.155). Nessa nova conceituação de desenvolvimento, o enfoque territorial cerca-se de novos elementos conceituais da “Nova Ruralidade”⁵¹ cujos fundamentos básicos são:

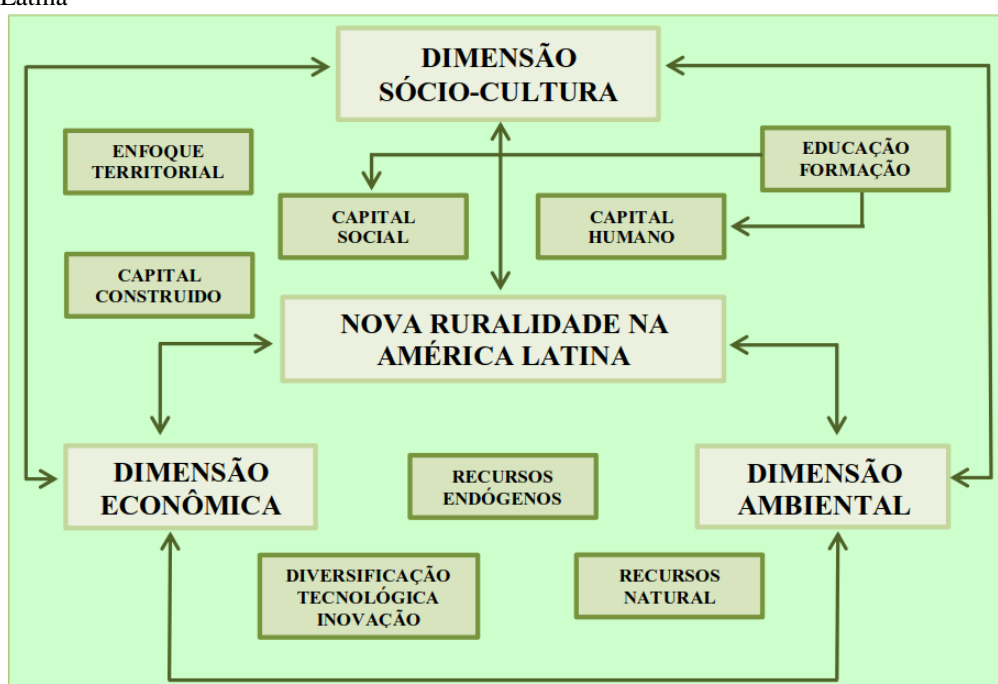
- ✓O desenvolvimento humano, entendido como um “processo” mediante o qual se oferecem maiores oportunidades às pessoas para que, tanto individual como coletivamente, possam desenvolver todas as potencialidades. (...) Posteriormente o termo se amplia, Desenvolvimento Humano Sustentável, entendido como ‘um desenvolvimento que não gera somente crescimento econômico (...) regenera o meio ambiente, (...) e potencializa pessoas em lugar de marginalizá-las;
- ✓O Desenvolvimento Humano que, mais além do enfoque compensatório e assistencial, promove as capacidades endógenas;
- ✓O Capital Social como sustento das estratégias de desenvolvimento, o capital humano e natural, e a educação como caminho para a dignidade...

⁵¹Tem seu objetivo no princípio do desenvolvimento humano, e na educação, o meio mais importante (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p.159-160).

✓O Crescimento Econômico com Equidade, onde são prioritários objetivos como a criação de emprego, a satisfação de necessidades básicas: alimentação, moradia, saúde, educação...(GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p.159-160).

Diante do exposto, percebe-se que esta Nova Ruralidade tem intrínseca, em seu conceito, “um desenvolvimento sustentável com enfoque territorial” (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p.159-160). E assim, os autores acrescentam que, tem-se a integração dos diversos elementos do desenvolvimento sustentável atrelado aos diversos capitais, a partir de enfoques que priorizam o território, os recursos endógenos, a inovação e diversificação na agricultura e na educação-formação (Esquema 5).

Esquema 5 – O enfoque integrado do Desenvolvimento e a nova Ruralidade na América Latina



Fonte: Garcia- Marirrodrga, 2002.

Garcia-Marirrodrga e Calvó (2010, p.162), identificam no esquema uma estreita relação do “Desenvolvimento e da Nova Ruralidade com os ativos ou de caráter intangíveis, como o capital humano e o capital social”. Quanto ao “sustentável, compartilha-se a opinião de que é o resultado de um processo multifuncional no qual a competitividade, a equidade, a sustentabilidade e a governabilidade, se articulam e se condicionam mutuamente”. Nota-se que dentro dessa nova roupagem, a educação é fator preponderante e, não deve estar desatrelada a formação, tornando-se uma mera transmissora de conteúdos. Deve sim, estar impregnada de todos esses novos conceitos com o objetivo de transformar o local. É importante que, nessa discussão, atentem-se, também, ao termo governabilidade. Pois além da escola, aparelhar os sujeitos para se instituírem em atores de novas formas de governança

demanda a participação em múltiplos espaços: “mobilizações de base local na esfera pública; empoderamento através dos fóruns e redes da sociedade civil; participação nos conselhos setoriais, no orçamento participativo e em outras parcerias entre sociedade civil e Estado” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 13); e, atualmente, a busca de uma representação ativa nas conferências nacionais e globais de iniciativa governamental em parcerias com a sociedade civil organizada. Com isso, entende-se que a “cidadania ganha força e amadurece, a partir de iniciativas que acontecem no espaço das organizações de base local e nas mobilizações (locais e mais globais) é onde se reafirmam e se consolidam” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 13):

- as identidades coletivas, reforçando o sentimento de pertencimento (o que é ser, se sentir e atuar como um sem-terra, um quilombola, um afro-brasileiro, um neozapatista, uma feminista etc.);
- os simbolismos/místicas das lutas, criando-se a ideia de unidade na diversidade e força interior para prosseguir (através do culto a bandeiras dos movimentos, músicas, objetos culturais, ritos, etc.);
- os projetos/utopias, que dão longevidade e significação ao movimento (projetos da reforma agrária, território comunal, ações afirmativas e igualitarismo e reconhecimento das diferenças de gênero, étnicas, etc.).

Portanto, assim como nos ambientes das organizações de base local, onde o “empoderamento político e simbólico se constroem e se reconstroem de forma mais efetiva” (SCHERER-WARREN, 2006, p. 13), os CEFFAs, também se tornam espaços de empoderamento, através da alternância, “apoiam a educação, a formação, no desenvolvimento e para o desenvolvimento, porque conduz a realização de capacidades individuais e coletivas e a compromissos que provocam mudanças no meio (GARCIA-MARIRRODRIGA e CALVÓ, 2010, p. 169). Assim, com as mudanças decorrente da formação, tem a ideia de que os egressos das EFAs atuarão é que provocarão a transformação local a partir da característica de cada EFA, seja ela agrícola ou agroextrativista.

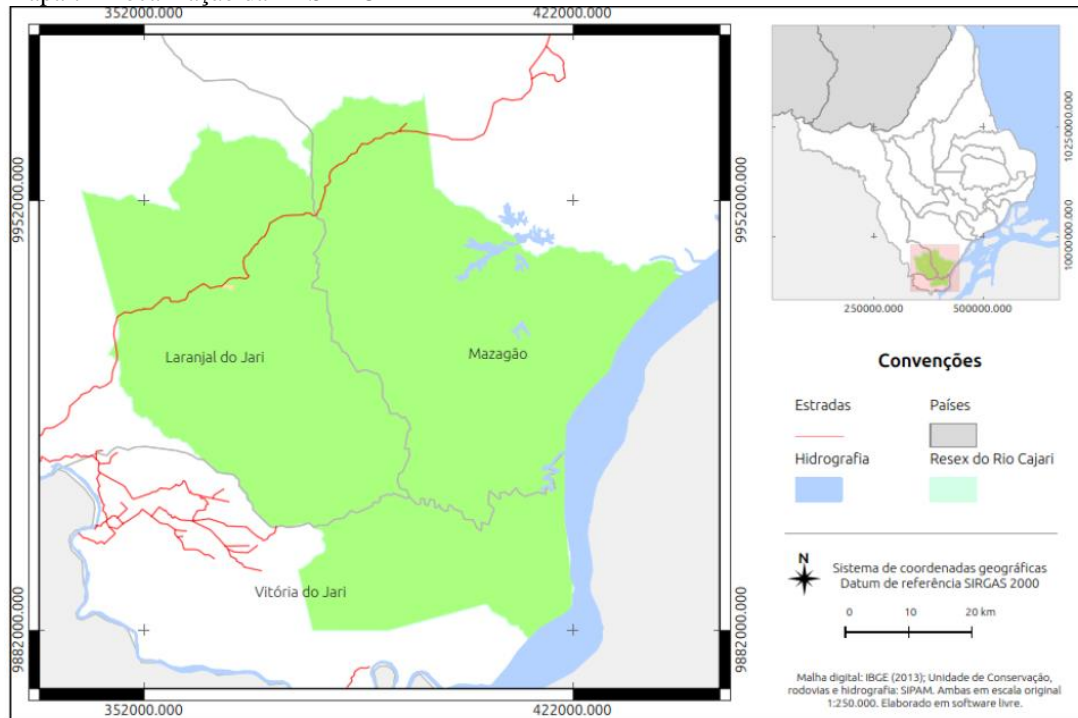
3.5 AGROEXTRATIVISMO E UNIDADE DE CONSERVAÇÃO: CARACTERÍSTICA MARCANTE EM TRÊS EFAs NO ESTADO

Durante a realização deste estudo, houve a necessidade de uma abordagem sobre o agroextrativismo, já que três das EFAs existente no estado tem a temática em sua proposta de formação e, das três, duas estão em uma Unidade de Conservação, a Reserva Extrativista do Rio Cajari⁵² – RESEXCA (Mapa 7, p. 151). Ela está localizada ao Sul do Estado do Amapá abrangendo áreas dos “municípios de Mazagão, Laranjal do Jari e Vitória do Jari, com área total 532.397,20 hectares, sendo que sua principal atividade, o extrativismo da castanha-do-brasil (*Bertholletia excelsa*)” (VASCONCELOS; CAMARGO, p. 2). É fato que ao se falar de

⁵² Segundo Ribeiro (2008), é a terceira maior reserva extrativista do país.

Unidades de Conservação, tem-se que compreender de que forma acontece o processo de produção agrícola e extrativista nesse espaço, e para isso, é necessária a compreensão do que seja uma Reserva Extrativista e o que é extrativismo.

Mapa 7 - Localização da RESEXCA



Fonte: Instituto Estadual de Florestas do Amapá (2013)

No que cerne as reservas extrativistas, estas estão inseridas no Sistema Nacional das Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) e são qualificadas em seu décimo oitavo artigo da seguinte forma:

Art. 18. A Reserva Extrativista é uma área utilizada por populações extrativistas tradicionais, cuja subsistência baseia-se no extrativismo e, complementarmente, na agricultura de subsistência e na criação de animais de pequeno porte, e tem como objetivos básicos proteger os meios de vida e a cultura dessas populações, e assegurar o uso sustentável dos recursos naturais da unidade. (Lei nº 9.985/2000; Decreto nº 4.340/2002).

Assim, para Vasconcelos; Camargo (p. 3) as interpretam como áreas protegidas que permitem o “uso direto dos recursos naturais, ou seja, permitem diferentes formas de manejo, desde que sejam sustentáveis, se diferenciando das unidades de preservação integral que não permitem influencia direta antrópica”. Já Sousa (2006) debate sobre reserva extrativista da seguinte forma “[...] Nas RESEX’s há permissão do uso com a mínima perturbação desse meio, excetuando-se roças para a família a fim de complementar sua subsistência”. Quanto ao termo extrativismo, utilizar-se o empregado por Emperaire (1997, p.421) em Extrativismo e desenvolvimento sustentável da Amazônia recomendado no projeto “Extrativismo na Amazônia central”, que se cita da seguinte forma “Este termo que vem do Português do Brasil

“extrativismo” designa os sistemas de exploração dos recursos naturais destinados à comercialização. Em sentido amplo, o extrativismo reúne todas as atividades de extração, ampliando-se quer a produtos vegetais, quer a produtos animais ou ainda minerais [...]”.

Dentre os produtos extraídos na Reserva Extrativista do Rio Cajari, tem-se destaque a castanha-do-brasil e, com menos participação de demais produtos como óleo de copaíba, óleo de andiroba - farmacológicos, frutos como piquiá, uxi, bacaba e açaí - alimentícios (VASCONCELOS; CAMARGO, p. 5). De acordo com Sousa (2006, p.68),

“[...] Outros produtos do extrativismo também possuem importância, mas são explorados para o consumo da família, como é o caso da caça, do açaí, da bacaba, do uxi, do piqui e de alguns óleos farmacológicos como a andiroba e a copaíba, muito embora, com exceção da caça, esses produtos também são extraídos para venda nas feiras de Macapá”.

Além da castanha-do-brasil, o açaí é outro importante produto no que se refere à base da economia local. Contudo, é importante frisar, que dentro desse processo do sistema de produção agroextrativista, tem-se outra atividade muito importante, a de produção de alimentos, no qual, a agricultura tem um papel de forma expressiva na composição de renda na RESEX-CA. Para Benjamim (204, p. 68),

Trata-se de uma atividade voltada prioritariamente para a subsistência e que, como tal, servia de refúgio seguro quando da ocorrência, muito frequente, das crises da borracha. Apesar de a parcela de produtos destinados ao mercado ainda não ser expressiva, esta atividade produtiva se apresenta como a mais diversificada em termos de produtos, o que evidencia que o mercado já influencia, ainda que modestamente, na definição de exploração de alguns produtos.

No que se refere ao crescimento da produção interna, tem-se muito que crescer, pois o estado ainda deixa muito a desejar, já que “a produção agrícola e pecuária apresenta desempenho incipiente para atender a demanda local, o que torna o estado um grande importador de alimentos de outros estados, principalmente, do Pará” (SILVA; LOMBA, 2014). E para tentar mudar essa realidade, segundo Benjamim (204, p. 68), o autor aponta que,

Os Sistemas Agroflorestais (SAF) vem sendo nos últimos anos apontado como uma alternativa para o uso mais eficiente da terra, principalmente nas regiões tropicais. Suas funções básicas são a diversificação e manutenção da produção com o consórcio de culturas de ciclos curtos (Nair, 1990). Particularmente, na RESEX Cajari experiências com o manejo do açaí têm sido desenvolvidas por algumas ONG, como a World Wildlife Fund (World, 2000). Das culturas mais comuns encontradas e que fazem parte dos sistemas de produção no alto Cajari, algumas espécies se destacam. Precisamente, planta-se banana (*Musa spp.*), mandioca (*Manihot esculenta Crantz.*), batata (*Solanum tuberosum L.*), coco (*Cocos nucifera L.*), milho (*Zea mays L.*), cupuaçu (*Theobroma grandiflorum S.*) etc. Das frutíferas, a bananeira é a principal cultura de interesse econômico, principalmente para as famílias que vivem próximas às vilas e comunidades – centro de escoamento de produção favorecido pela estrada que liga o Laranjal do Jari à Macapá. Entretanto, segundo a descrição de alguns produtores, o aparecimento de algumas doenças, como a sigatoka negra, nos bananais, o que vêm

causando prejuízos de monta às lavouras da região.

Diante do exposto, percebe-se que a população tradicional, existente nesse espaço, são os “produtores agrícolas e extrativistas, que fazem parte da RESEX-CA”, por isso concebe-se os mesmos produtores de “agroextrativistas por trabalharem as duas atividades acima citadas em consorciação” (VASCONCELOS; CAMARGO, p. 8). Mas, por se tratar de uma Unidade de Conservação, Sousa (2006, p.68), diz que:

“Dentro de uma lógica própria e coerente de gestão dos recursos ambientais é que as famílias da comunidade combinam as atividades extrativistas com as agrícolas. Essas combinações de atividades são determinadas pela possibilidade de seus instrumentos e infraestrutura de trabalho, e pela mediação definida pelas regras de gestão explícitas no plano de uso da RESEX/CA”.

Desta forma, percebe-se que, “as atividades desenvolvidas pelos agroextrativistas não pode ser analisa somente pelo viés econômico como o autor também cita em sua obra, porem devem ser analisados outros fatores”, como as condições disponíveis aos agroextrativistas para realizarem “suas atividades sejam elas infraestrutura, mão de obra que neste caso em sua maioria é familiar, sua cultura de extrativistas e agricultores familiares de pequeno porte, além dos poucos incentivos de políticas públicas para manutenção e melhorias de tais atividades” (VASCONCELOS; CAMARGO, p. 8). Neste aspecto, implica-se um desafio aos extrativistas que vai além da conquista de territórios: avançar em aspectos sociais, econômicos e ambientais e alcançar o objetivo da UC. Esta situação é complexa e não depende somente dos extrativistas, mas sim dos vários níveis de governo, do setor privado ou da estrutura estatal. (EMBRAPA, 2013). É pertinente dizer, que a educação também é fator preponderante nesse processo e, voltado a esse contexto, percebe-se a importante de uma escola voltado para a realidade local, com uma metodologia diferenciada, pensada para atender os anseios das pessoas que lá vivem. Dentro dessa proposta, pode-se dizer que a localidade já foi contemplada, pois a Escola Agroextrativista do Distrito do Carvão e do Maracá tem esse perfil de instituição, no entanto, resta saber se está desempenhando seu papel a contento. Cabe lembrar, que se a região sul do estado foi contemplada com duas escolas, na região norte do estado tem-se a Escola Agroextrativista da Colônia do Cedro (EFACE), que também tem em sua proposta de formação o agroextrativismo.

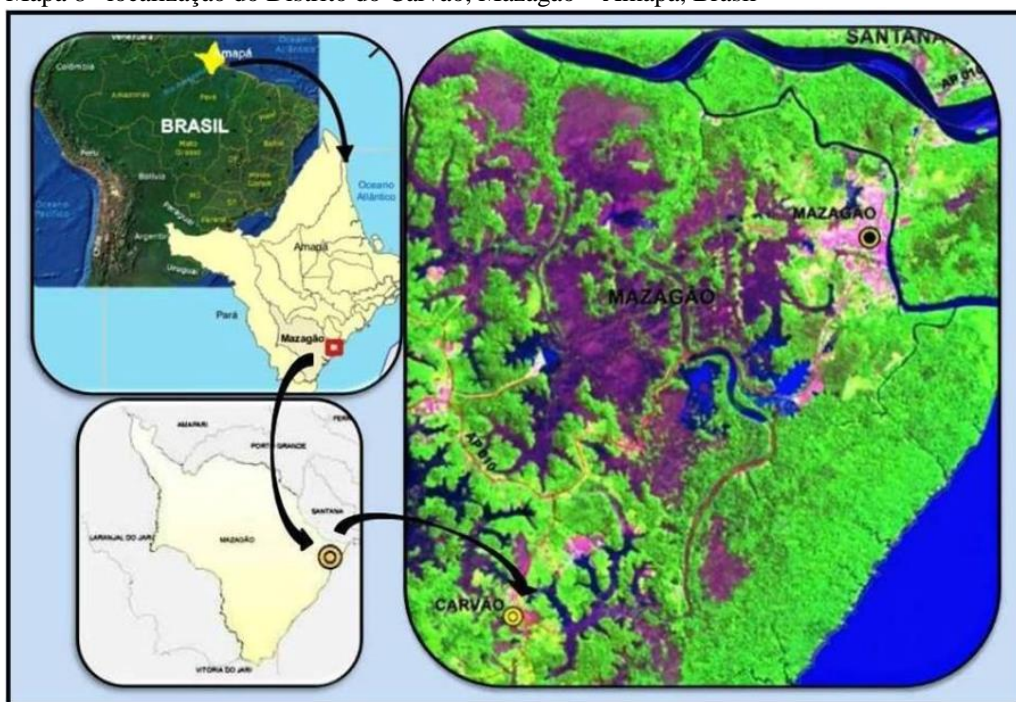
2.5.1 A Escola família e o Distrito do Carvão - Caracterização

A Escola Família Agroextrativista do Carvão – EFAC, fica localizada no Distrito do Carvão, município de Mazagão, região sul do Estado do Amapá, situado a 36 Km da capital do estado (Macapá), com uma área estimada de 13.131 Km, estando seus limites entre os municípios de Santana, Porto Grande, Pedra Branca do Amapari, Laranjal do Jari e Vitória do

Jari (Mapa 1, p.26), com uma população estimada de 19981 habitantes (IBGE, 2016) e faz parte da Região Metropolitana de Macapá. Em suas características naturais, o “município se destaca pela presença de importantes Unidades de Conservação (UC) do Estado, dentre as quais a ‘Reserva Extrativista do Rio Cajari’, criada em 12 de março de 1990” (BALDEZ, 2011, p. 16-17).

A Reserva é dotada de uma área de 2.137 Km², tem seus limites estendidos além do território do município, a qual é “uma UC de uso direto, que possibilita o desenvolvimento de práticas produtivas e de convivência social aliada à proteção de recursos naturais” (BALDEZ, 2011, p.17). Quanto á economia da região, pode-se dizer que é bem diversificada e, baseia-se principalmente, na agricultura familiar de subsistência e no extrativismo (pesca artesanal de camarão e peixe, extração de palmito e frutos de açai-Euterpe Oleracea e a exploração de madeira), na pecuária, no comercio, dentre outros (RABELO et al., 2005). O município possui três distritos: Mazagão Novo, Mazagão Velho e Distrito do Carvão, este último, a 14 Km da sede do município e local onde a EFA está localizada, e assim, torna-se um dos focos do estudo (Mapa 8).

Mapa 8 –localização do Distrito do Carvão, Mazagão – Amapá, Brasil



Fonte: Adaptado de CPAQ – DGI (2008), Borja (2010).

O Distrito do Carvão que está situada a 14 km de Mazagão Novo (sede municipal), às margens do rio Mutuacá a 00o 11’ 17,24’’ de latitude, 51o 21’ 11,56’’ de longitude e altitude de 9,49 metros (AMAPÁ, 2000). Segundo Rabelo et al. (2005) o nome da localidade vem de “um episódio mais recente, da década de 70, segundo o qual contam os moradores que uma

determinada senhora, chegando a uma área em que é hoje localizada a Vila do Carvão, observou que havia um tronco de árvore pegando fogo e sendo queimado, produzindo carvão”. Após esse fato, quando se referia à área chamava-a como “do carvão”, de onde teria originado o nome da vila. Com a abertura em definitivo da rodovia sede municipal - Mazagão Velho (EAP-010), na década de 70, “os moradores da vila do Carvão tiveram novos incentivos, em parte, pelas maiores facilidades de acesso, e em parte pela proximidade com a sede do município” (RABELO et al., 2005).

Quanto ao acesso ao Distrito do Carvão pode ser feito através de via terrestre e via fluvial. Por via terrestre, o acesso é realizado pela rodovia AP-110, partindo em um primeiro trecho, “de Macapá até a cidade de Mazagão Novo, com percurso de 30,5 km, onde a mesma se encontra pavimentada e num segundo trecho, de Mazagão Novo até o Distrito do Carvão, com percurso de 13 km em estrada de chão batido” (BORJA, 2010, p.65). No primeiro trecho existe a passagem por quatro rios da região: rio Matapi, Anauerapucú, Vila Nova e Mazagão, sendo que os rios Matapi e Vila Nova, respectivamente com 288 m e 290 m (Mapa 10) os quais, hoje, já possuem pontes e, assim, a travessia deixou de ser por intermédio de balsas, o que de certa forma, dificultava a acessibilidade ao local. No que se refere ao “acesso via fluvial é realizada via rios Amazonas e Mutuacá” (BORJA, 2010, p.65).

Mapa 9 - Mapa mostrando as vias de acesso terrestre e fluvial ao Distrito do Carvão/AP



Fonte: Adaptado do Google Earth (2008), Borja (2010, p.66).

No distrito do Carvão, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), sua população era de 1097 habitantes, sendo 592 homens e 505 mulheres, com um total de 302 domicílios particulares. E quanto a infraestrutura, o Distrito tem galgado

algumas conquistas, mas, longe do ideal, pois ainda encontra muita dificuldade no que se refere aos serviços públicos ofertados. Sobre isso, Baldez (2011, p. 18) complementa, “a sede do distrito dispõe de alguns serviços de infraestrutura como: Escola de educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, abastecimento de água para maioria da população, energia elétrica, transporte coletivo e atendimento à saúde”. Todavia, o atendimento das necessidades básicas dos comunitários é feito de forma precária. Além disso. O atendimento à saúde é praticamente inexistente pela ausência de funcionários e falta de remédios no posto.

No que cerne ao setor produtivo, o padrão característico é o de subsistência, onde prevalece o uso da mão-de-obra familiar e de baixo uso de recursos tecnológicos. “É um sistema produtivo, cujas atividades são definidas segundo os condicionantes naturais e com respostas decorrentes de vetores sociais do que econômicos” (BORJA, 2010, p.72). Nesse contexto, deve-se levar em conta a lógica deste sistema produtivo, a qual é “baseada na estratégia de sobrevivência para garantir a permanência da unidade familiar e nessas condições o extrativismo é um dos elementos principais deste sistema produtivo, juntamente com as atividades agrícolas e de pequenas criações” (RABELO et al., 2005).

Para Borja (2010, p. 72),

“o extrativismo representa um papel muito importante no regime alimentar da comunidade, sendo a pesca uma das suas principais atividades, juntamente com a extração seletiva de madeira, extração de palmito e coleta do açaí (*Euterpe oleraceae* Mart.) nos ambientes de floresta de várzea. De forma menos significativa, tem-se a utilização da andiroba (*Carapa guianensis* Aubl.) para a produção de óleo e coleta de outras espécies frutíferas próprias da várzea. No cerrado, são utilizadas várias espécies como ervas medicinais e espécies para carvão e lenha e na terra-firme castanha da Amazônia (*Bertholletia excelsa* Bonpl.) e sapucaia (*Lecythis pisonis* Cambess.). Em pequenas proporções, incluem-se também como produção extrativista a caça de animais silvestres e a coleta de outros frutos comestíveis, destacando-se o taperebá (*Spondias mombin* L.).

Vale ressaltar que, grande parte desses produtos que são extraídos são destinados à comercialização, com exceção da caça e do peixe, que atende principalmente o consumo familiar (RABELO et al., 2005). No tocante ao objeto de estudo, a Escola Família Agroextrativista do Carvão (EFAC) situa-se à 6 Km da sede do Distrito. Seus alunos têm o acesso pela rodovia AP-010 e pelo Rio Mutuacá e seus afluentes, espaços por aonde chegam maioria dos egressos da instituição. Para Nascimento (2005), a EFAC surgiu no distrito do Carvão, como alternativa à juventude rural mazaganense, e em Março de 1995 deu-se início para o processo de implantação. Um processo que durou aproximadamente dois anos. É importante lembrar que ao contrário das três primeiras, a EFAC já teve uma interferência política, injeção de recursos, mas sua construção se deu através de mutirão e ao iniciar suas atividades, “possuía uma estrutura física deficitária. Contava apenas com um prédio administrativo conjugado com mais três salas de aula em alvenaria e seus alojamento eram

todos de madeira e não tinha energia elétrica” (BALDEZ, 2011, p.18-19). Assim, o surgimento da EFAC se deu em 1998, e de acordo com a Liderança 1, um de seus fundadores, sem o financiamento italiano, mas agora apoiado pelo governo do estado,

(...) A escola do Carvão já foi no governo do Capiberibe, ele chamou a diretoria do sindicato (STR), em 6 de maio de 1996, o meu colega era presidente na época e assinou o convenio para construir a escola. Mas nos começamos a escola em outubro, dia 16. (...) O primeiro mutirão para construir a escola tinha a participação de 46 pessoas, aí nos começamos a obra. Quando foi em 97, 08 de setembro começou a primeira aula, com 14 alunos. Quando foi dia 7 de fevereiro de 1998 foi a inauguração da escola.

Percebe-se então que, assim como as outras EFAs, no começo da EFAC foi muito difícil. No entanto, hoje a EFAC tem uma nova estrutura e com põem diversos laboratórios para as atividades práticas do alunos, mas estão desativados (Fotos 1, 2, 3, 4, p. 58-59). Outrora, esses laboratórios, quando estavam ativados, mantinham atividades como: “produção de hortaliça, produção de mudas frutíferas, produção de composto orgânico, produção de plantas medicinais, manejo de açazais, criação de galinhas caipiras, apicultura, suinocultura, produção de ração de base orgânica, produção de mudas de Bananas e a unidade de produção de feijão” (BALDEZ, 2011, p.19). Com os seus laboratórios desativados, a prática, um dos instrumentos da PA fica comprometido. Mas aos poucos a escola tenta retomar suas atividades a partir de iniciativas da associação e parcerias externas.

Foto 1 – Escola Família do Carvão (1-laboratório de hortaliças)



Fonte: Trabalho de campo (2016-2017)

Foto 2 – Escola Família do Carvão (bananal)



Fonte: Trabalho de campo (2016-2017)

Foto 3 – Escola Família do Carvão (laboratório de produção de ração)



Fonte: Trabalho de campo (2016-2017)

Foto 4 – Escola Família do Carvão bananal.



Fonte: Trabalho de campo (2016-2017)

A EFAC atende, hoje, dois segmentos da educação básica: o Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio. A escola também já ofertou o ensino Técnico em Agroextrativismo, mas por problemas de reconhecimento, a escola teve que mudar para Técnico em Floresta. Hoje o curso está parado, no entanto, com a nova gestão, tentam retomar o curso, mas voltando para o agroextrativismo novamente. Pois durante a execução do curso anterior, a escola chegou a uma média de 230 alunos. Hoje, para seu funcionamento, assim como as outras EFAs, a EFAC conta com vários parceiros, já explicitados anteriormente. No que concerne a estrutura física e de pessoal, a EFAC, atualmente está composta de seguinte forma (quadro 10):

Quadro 10 – Estrutura atual da Escola Família do Carvão.

Quanto aos funcionários	Quanto à estrutura física	Quanto aos alunos	Quanto aos laboratórios
1 diretor 1 secretário 1 pedagoga 8 professores 2 pessoas de apoio na cozinha 1 pessoa de apoio geral	1 sala da direção e secretaria 4 salas de aula; 2 banheiro externos 1 cozinha; 1 Refeitório; 5 Alojamentos (1 feminino e 1 masculino – com banheiros internos) 1 alojamento para os professores; 1 sala para o monitor do dia; 1 laboratório químico (sem uso) 1 Biblioteca; 1 Auditorio 1 laboratório de informática (desativado no momento); 1 campo de futebol; 1 quadra de vôlei (terra); 1 dispensa 1 depósito 1 garagem	42 alunos no Ensino Fundamental II 77 alunos no Ensino Médio	Bananal Psicultura produção de hortaliça, produção de mudas frutíferas, produção de composto orgânico, produção de plantas medicinais, manejo de açaçais, criação de galinhas caipiras, apicultura, suinocultura, produção de ração de base orgânica, produção de mudas de Bananas e a unidade de produção de feijão” produção de coco Obs. Maioria estão desativados e alguns estão sendo retomados a partir de parcerias.

Fonte: Pesquisa de campo (2016-2017)

Diante do exposto, observa-se que a EFA possui uma grande estrutura (Fotos 5, 6, 7, 8, p. 160), mas não consegue desenvolver suas atividades a pleno vapor, o que fragiliza sua proposta pedagógica, por vários motivos dentre eles a falta de recursos financeiros, já discutidos em outro momento. A nova gestão da escola, com o objetivo de mudar esse quadro, tem buscado alternativas para solucionar o problema e tem buscado por parcerias, algumas já solidificadas. Segundo o diretor da escola, “essas parcerias tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de nossas atividades, pois algumas proporcionam cursos de aperfeiçoamento e outras entram com recursos financeiros para ativação e a manutenção dos laboratórios”.

Foto 5 - Escola família do Carvão (laboratório, Biblioteca e auditório; da escola).



Fontes: Foto 5 (acervo pesquisa de campo 2015);

Foto 6 - Escola família do Carvão (garagem)



Fontes: Foto 6 (acervo pesquisa de campo 2015);

Foto 5 - Escola família do Carvão (dependências da escola)



Fontes: Foto 7 (acervo RAEFAP).

Foto 6 - Escola família do Carvão (dependências da escola)

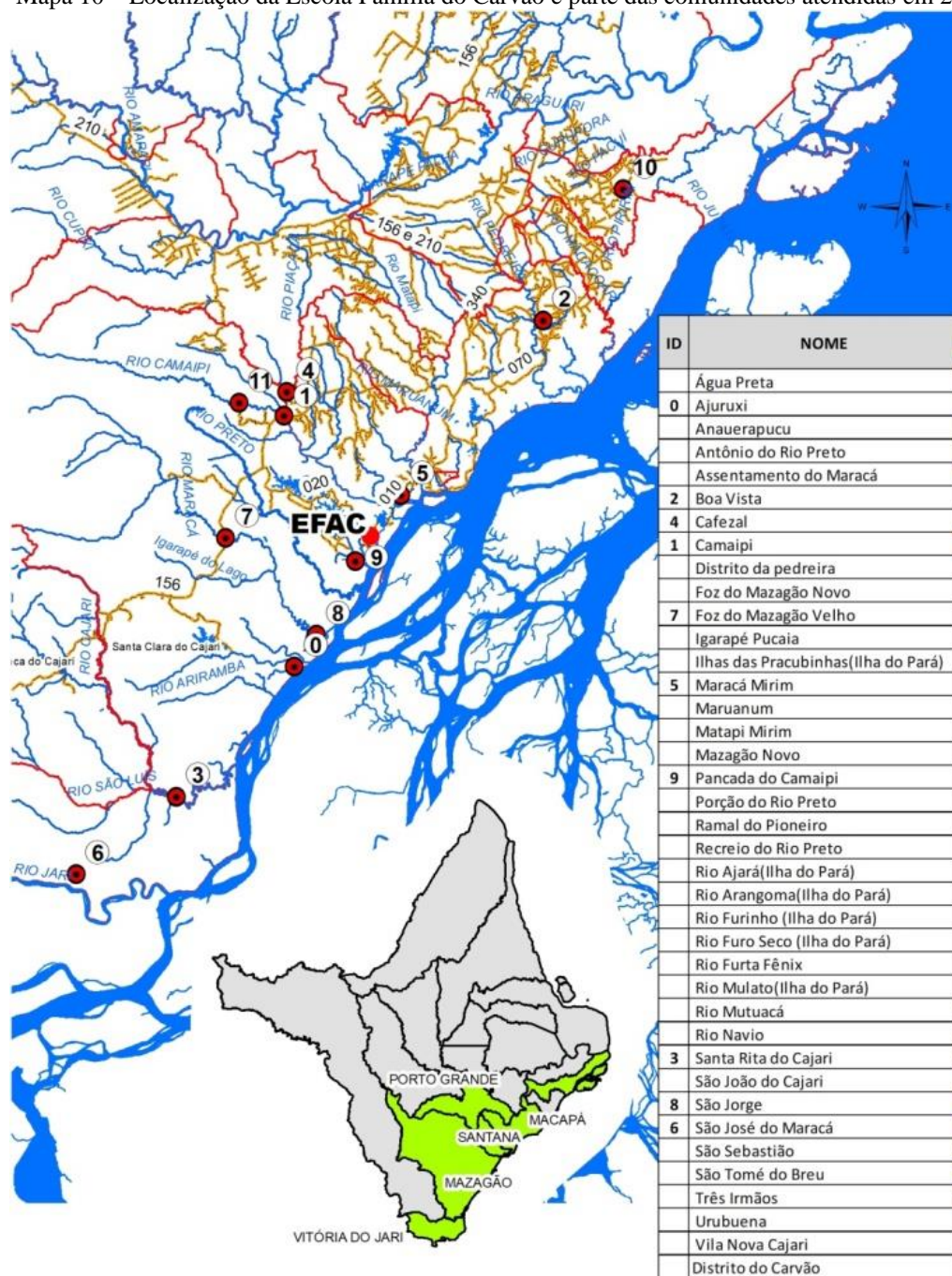


Fontes: Fotos 8 (acervo RAEFAP).

Observa-se que a escola tem uma grande estrutura física e laboratórios que poderiam, de acordo com o objeto da PA, transformar a realidade da comunidade, desde que fossem aplicados adequadamente. Mas, mesmo com todas as dificuldades, a EFAC tem adido, ao logo destes 20 anos, estudantes advindos da própria comunidade onde a EFA está inserida

bem como egressos oriundos de outros municípios do estado e até do estado vizinho, o Pará (Mapa 10).

Mapa 10 – Localização da Escola Família do Carvão e parte das comunidades atendidas em 2017.



Fonte: FARIAS, Patrick, 2017 (Base Cartográfica do Estado)

A EFAC, assim como as outras EFAs, é gerenciada pela Associação da Escola Agroextrativista do Carvão (AEFAC), composta de cem famílias, que se distribuem em “agricultores, pescadores, criadores de gado, extrativistas e funcionários públicos” (BALDEZ, 2011, p. 21), os quais contribuem com um valor simbólico para a manutenção da escola e, esse valor pode ser pago em dinheiro, prestação de serviços ou alimentação para os alunos.

Atualmente é dependente financeiramente do repasse do estado, o qual não repassa o valor regularmente, dificultando o desenvolvimento das atividades realizadas na escola. Contudo, fica evidente a importância da escola para esses alunos que vem de tão longe e veem nela uma válvula de escape, no que se refere a educação, mas a escola precisa retomar suas atividades, principalmente no que refere aos laboratórios existente na instituição e, assim, proporcionar uma educação de qualidade, voltada para o viés de desenvolvimento local/sustentável, um dos pilares da Pedagogia da Alternância.

2.5.2 A Comunidade do Maracá e a EFAEXMA – caracterização

A Escola Agroextrativista do Maracá, também fica localizada no território que corresponde ao município do Mazagão, o qual já foi descrito anteriormente, quando foi apresentada a EFA do Carvão. No entanto, a EFAEXMA também tem suas especificidades, além de estar localizada em uma Unidade de Conservação, a Reserva Extrativista do Rio Cajari, situa-se em um Projeto de Assentamento Extrativista⁵³. De acordo com Ribeiro (2009, p.6),

O Assentamento Agroextrativista Maracá localiza-se no município de Mazagão, limitando-se a sudeste com a margem esquerda do canal Norte do rio Amazonas, a Norte/Nordeste com o Assentamento Pancada do Camaipi e propriedades particulares, a Noroeste/Oeste faz divisa com a RDS – I e a Sudoeste/Sul com terras da empresa Jarí Celulose e RESEX Cajari (INCRA, 2004).

O assentamento é constituído de três grandes ecossistemas: 1) baixo Maracá; 2) médio Maracá, e; 3) alto Maracá. O acesso pode ser feito tanto por via fluvial quanto terrestre. A área especificamente pesquisada se limita à parte do médio e alto Maracá.

O Assentamento Agroextrativista do Maracá foi criado em 27 de outubro de 1988, com uma área de 569.208,5407 hectares e atende 939 famílias de extrativistas e pequenos agricultores (SOUZA, ELS, DINIZ, WEHRMANN, 2008, p. 2). Sua criação está vinculada à mobilização ambientalista e pela reforma agrária dinamizada na região sul do estado no final da década de 1970 e início da década de 1980. É considerado o maior assentamento do estado (Conservação Internacional, 2005). A regularização fundiária ocorreu de forma coletiva via contrato de concessão de uso, pactuado pelo Poder Público e Associações representativas dos moradores. Esse processo se deu mediante a aprovação do Plano de Uso (PU), o qual estabeleceu normas para garantir a conservação e o uso sustentável dos recursos naturais (Acervo RAEFAP, 2014). Para esse fim, foi criada, em 1991, a Associação de Trabalhadores

⁵³A política de criação de assentamentos rurais no estado do Amapá, promovida pelo Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foi constituída nas ações do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), tendo início em 1987 e intensificada a partir de 1995 como resposta as pressões por reforma agrária sofridas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Atualmente, o Amapá possui 54 assentamentos rurais considerados pelo INCRA (2016) como de reforma agrária, distribuídos pelos seus 16 municípios (Filocreão, Silva, 2016, p.146).

Agroextrativistas do Vale do Rio Maracá (ATEXMA), a qual possui a Concessão do Direito Real de Uso do assentamento.

Vale ressaltar que as terras na região sul do Amapá, já foram motivos de muitos conflitos. Sobre a ocupação do vale do Maracá os estudos ainda são poucos. Há uma citação passageira em Lins (2001) informando que na região do rio Maracá existia uma pessoa de nome “Vicente Freire que era o patrão e dominava a área na primeira metade do século XX”. Para Ribeiro (2009, p.9) “sabe-se que no fim dos anos 1930 as terras do Maracá, seus rios e castanhais foram vendidos ao capital estrangeiro. As terras passaram para o controle da Agroindustrial do Amapá, uma empresa japonesa”. No entanto, no início da “década de 1970 a Agroindustrial do Amapá é vendida para um grupo de empresários mais interessados em especulação fundiária e extrativismo mineral do que no extrativismo de produtos florestais” (FILOCREÃO, 2007b). Observa-se então que, sempre ocorreram conflitos nessas terras.

Contudo, mesmo com tantos conflitos, a Vila do Maracá vem se desenvolvendo e, hoje conta certa estrutura com relação às demais comunidades envolvidas no projeto. Possui um posto de saúde, que mesmo precariamente, atende a vizinhança desprovida de tal estrutura. No que cerne a saneamento, “a população é desprovida, e isso é um agravante para quem tem o rio como única fonte de abastecimento de água, pois as doenças mais comuns são diarreia, malária e verminoses” (atendente no posto de saúde). No local também não há a coleta de lixo, ocasionando a queima ou o despache na mata, que tem como consequência a poluição ambiental (entrevistas informais). No que cerne a educação, as três maiores escolas locais, estão localizadas na vila do Maracá, uma da rede municipal, mantida pela prefeitura de Mazagão; a outra estadual amparada pelo estado e a EFAEXMA (objeto desse estudo), mantida pela RAEFAP com o apoio financeiro do estado.

A EFAEXMA veio a ser a quarta escola família no estado, foi implantada no Projeto de Assentamento do Maracá, município de Mazagão. Assim como as outras EFAs, nasceu do desejo das pessoas residentes na comunidade, principalmente dos que estavam ligados à Associação dos Trabalhadores do Assentamento Agroextrativista do Maracá (Atexmar) – em “oferecer às crianças e jovens da região uma oportunidade de formação mais próxima de suas casas e que trouxesse a base produtiva local como elemento estruturador do projeto pedagógico” (Sousa 2016, p. 66). No período de sua implementação, durante os encontros para sua criação, a comunidade buscou uma articulação com a Sra. Maria José Rigamonti para auxiliar no processo (JUZWIAK, NATALI, ALVES, 2008, p.7). Assim com a escola do Carvão, a EFAEXMA, já sofreu influencia política, o que descaracteriza de ser totalmente

realizada por intermédio de mutirões, característica das primeiras EFAs.

Iniciou suas atividades em, 20 de março de 2000, no prédio da cooperativa por sete anos, pois ainda não tinha o próprio. O prédio em que a escola iniciou suas atividades, hoje se encontra em total estado de abandono e deterioração, o que demonstra nenhuma preocupação com a preservação da história e preservação do patrimônio local (Foto 9). No que se refere “a construção novo prédio se deu em 2005 com recursos do governo que, durante um tempo, paralisou a construção, que só foi retomada após uma invasão da comunidade para pressionar o governo” (Juzwiak, Natali, Alves, 2008, p.7).

Foto 9 – Antigo prédio da cooperativa onde iniciaram as atividades da EFAEXMA



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Pensada para os filhos de agroextrativistas, agricultores, ribeirinhos, pescadores, castanheiros, quilombolas e extrativistas, percebe-se uma grande dificuldade no início de sua implantação, No entanto, ao término da construção do novo prédio 2005, a escola ganhou uma estrutura capaz de atender as necessidades relacionadas à especificidade do curso ofertado, era composta de vários laboratórios, espaços para as atividades práticas, uma exigência da PA (Fotos 10,11, 12, 13, p. 165). Hoje, esses laboratórios estão desativados, mas de acordo com o diretor “eles irão funcionar novamente, pois os alunos precisam de suas atividades práticas”. Quando os laboratórios estavam na ativa, tinham-se as seguintes unidades de produção: Plantas Medicinais, Viveiro de Produção de Mudanças, Aviário, Fruticultura, Olericultura, Plantio de Açaí, Compostagem e Jardinagem (professor 1). É certo que com seus laboratórios desativados, a prática não está acontecendo e a PA não está acontecendo, pois para que de fato aconteça, seus instrumentos precisam ser aplicados. “A escola tem passado por algumas crises devido a falta de gestão, mas aos poucos vem tentando se restabelecer” (DIRETOR 4).

Foto 10 – Escola Família do Maracá (frente da escola) Foto 11- Aves de postura.



Fonte: Acervo da RAEFAP



Fonte: Acervo da RAEFAP

Fotos 12- muda de plantas



Fonte: Acervo da RAEFAP

Foto13 - horta.



Fonte: Acervo da RAEFAP

Diante do exposto, observa-se que a EFA já possui uma grande estrutura e, hoje, devido alguns problemas tanto de ordem de estrutura quanto financeira quanto de gestão (Fotos 14, 15, 16, 17, p. 166), não consegue revitalizar seus laboratórios, fragilizando-se em relação sua proposta filosófica e pedagógica. Com todas as mazelas já existentes, a escola ainda sofreu mais golpe no início de 2017, pois foi saqueada e depredada, seu patrimônio material foi quase todo destruído, ocasionando um sério problema para o início das aulas, que iniciou somente em junho do mesmo ano. Também tem o problema de falta de recurso e parceiros, já explanados em outro momento. Com o intuito de mudar o quadro, a instituição tem tentado conseguir apoio, mas suas dificuldades são grandes, pois, além de tudo, também tem sérios problemas justiça do trabalho.

Foto 14 – Escola Família do Maracá (banheiro Externo).



FOTO 14

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Foto 15 – Escola Família do Maracá (carteira danificada).



FOTO 15

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Foto 16 – Escola Família do Maracá (biblioteca).



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

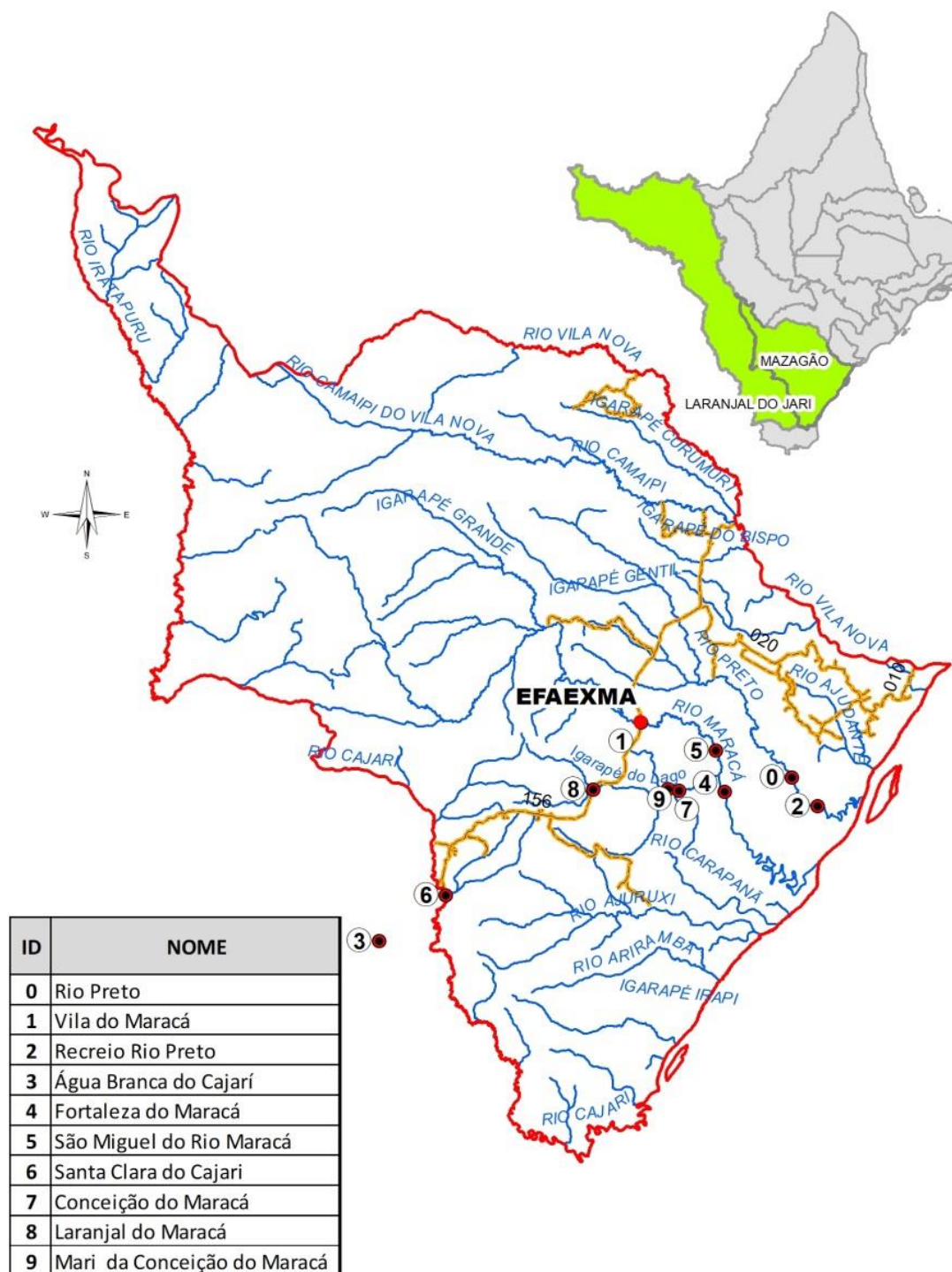
Foto 17 – Escola Família do Maracá (depósito).



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Observa-se, hoje, que sua estrutura está bastante fragilizada, ocasionando a evasão, pois hoje conta com um quantitativo de 46 alunos. Quando iniciou suas atividades, A EFAEXMA atendia o segundo seguimento do Ensino Fundamental e, em 2005, com a inauguração do novo prédio, implantou o Ensino Médio sempre com uma parte do currículo voltado à formação agroextrativista. Contudo, mesmo com todas as dificuldades, no decorrer de seus 17 anos de história, a escola já atendeu mais de 1100 alunos oriundos de várias localidades, incluído o estado do Pará. Mas, hoje, a EFAEXMA, possui regulares, somente os alunos oriundos das comunidades em seu entorno (Mapa 11, p.167).

Mapa 11 – Localização da Escola família da Comunidade do Maracá e as localidades atendidas no ano de 2017



Fonte: FARIAS, Patrick, 2017 (Base Cartográfica do Estado).

A escola também já ofertou curso Técnico em Agroecologia e formou duas turmas. No entanto, hoje, está parado. Mesmo com tantas dificuldades, a escola tenta reergue-se, mas não tem conseguido muitas parcerias para tal feito. No que desrespeito a estrutura física e de pessoal, a EFAEXMA, é vista da seguinte forma (quadro 11, p.168):

Quadro 11 – Estrutura atual da Escola Família do Maracá - EFAEXMA

Quanto aos funcionários	Quanto à estrutura física	Quanto aos alunos	Quanto aos laboratórios
1 diretor 1 secretário 5 professores 1 pessoa de apoio na cozinha 1 pessoa de apoio geral	1 sala da direção e Coordenação Pedagógica 3 salas de aula 2 banheiro externos 1 cozinha 1 refeitório 9 alojamentos (1 feminino e 2 masculino – com banheiros internos) 1 alojamento para os professores 1 sala para o monitor do dia 1 Biblioteca 1 laboratório de informática (desativado no momento) 1 campo de futebol 1 dispensa	23 alunos no Ensino Fundamental; 25 alunos no Ensino Médio;	➤ Plantas medicinais Viveiro de produção de mudas Aviário Fruticultura Olericultura Plantio de açaí Compostagem Jardinagem Obs. De todos esses espaços, somente o espaço para horta está sendo utilizado.

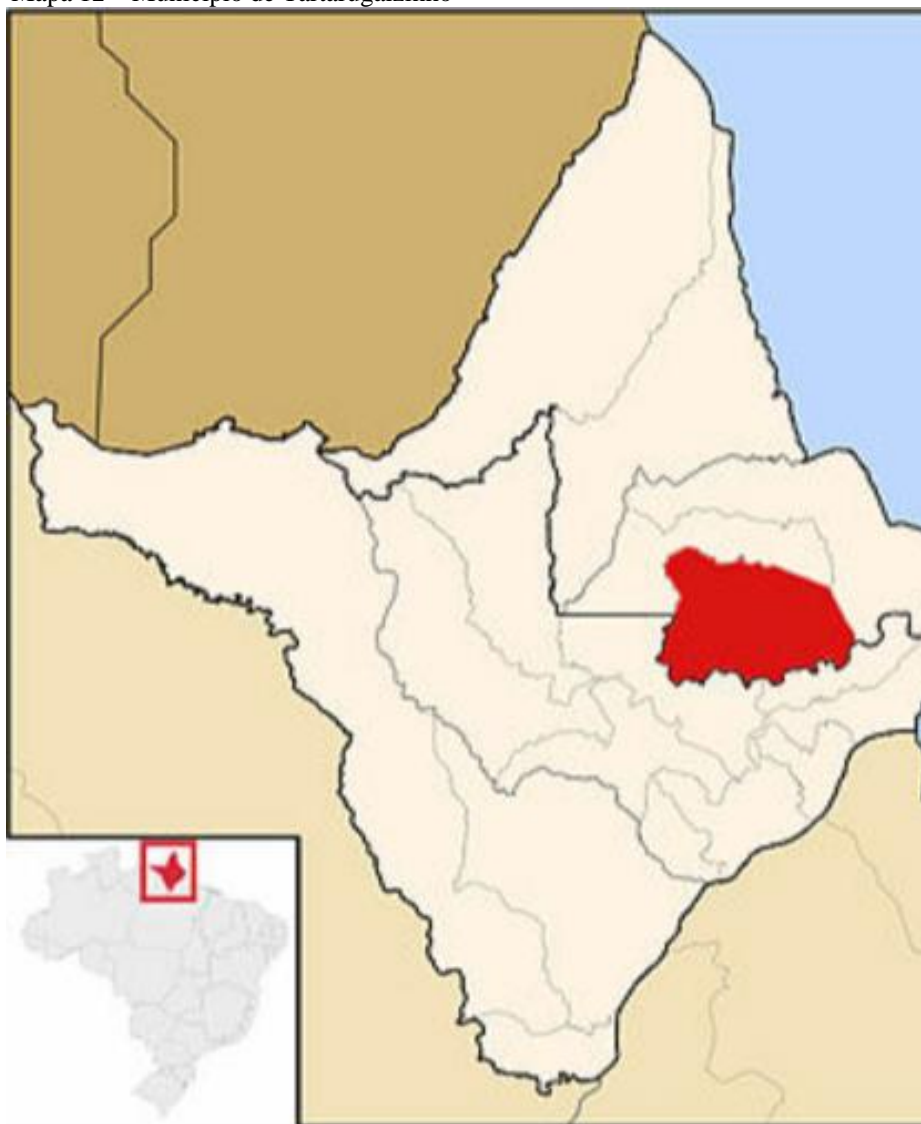
Fonte: Pesquisa de campo (2017)

A EFAEXMA, assim como as outras EFAs, é gerida pela Associação da Escola Família Agroextrativista do Maracá (AEFAEXMA), organizada por famílias, que se distribuem em agricultores, pecadores, criadores de gado, extrativistas e funcionários públicos regularmente, dificultando o desenvolvimento das atividades realizadas na escola. Diante do exposto, fica a pergunta: “que educação está sendo ofertada nessa escola?”. Já que não tem sido aplicado os instrumentos da PA e não se tem funcionário o suficiente para a execução de tal atividade. De fato, a escola tem toda uma estrutura física, mas necessita de uma estrutura de pessoal e seu principal combustível, os alunos, pois sem eles não há nem ensino nem aprendizado.

3.5.3 O município de Tartarugalzinho e a EFACE - descrição da área

A Escola Família Agroextrativista do Cedro, fica localizada no Assentamento da Colônia do Cedro, no município de Tartarugalzinho. O município, em seu recenseamento em 2010, tinha uma população de 12.435 habitantes, com uma estimativa em 2017 de 16.112 (IBGE, 2016). Com uma área de unidade territorial de 6.711,95 km², o que aponta uma densidade demográfica de 1,85 hab/km² (IBGE, 2015). Seus limites se dão com os seguintes municípios: Pracuúba (noroeste e norte), Amapá (nordeste), Cutias (sudeste) e Ferreira Gomes (sudoeste)(Mapa 12, p. 169).

Mapa 12 – Município de Tartarugalzinho



Fonte: Disponível em: <http://escolaalternativa13.blogspot.com.br/2013/05/organograma-da-gestao-democratica.html>

No que cerne a sua economia, hoje, o município é dependente do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), mesmo outrora, tendo um aumento significativo em seu setor industrial com a implantação da Champion na região (Fonte: Prefeitura). Também atua com a criação de gado bovino, bubalino e de suínos. No que se refere ao setor primário, culturas de subsistência como mandioca, laranja e a pesca artesanal na região do lago novo. Para tentar deslanchar, o município, vem buscando aumentar sua base produtiva, e tem-se voltado ao ecoturismo, pois abriga uma reserva natural de quelônios e com áreas propícias a passeio ecológico e pesca esportiva. No entanto, segundo dados da Secretaria do Meio Ambiente (SEMA), devido à alta quantidade de mercúrio nas águas, oriundo dos garimpos, os banhos não são recomendados.

De acordo com moradores locais (conversa informal),

o primeiro povoado a se originar foi de Tartarugal grande, que ficava as margens de um rio com o mesmo nome. No entanto, o fato desse rio apresentar bastantes quedas d'água, dificultado o transporte, fez com que alguns moradores se mudassem para outro lugar, o qual denominaram de Tartarugalzinho, por se tratar de ser um afluente do rio Tartarugal Grande, onde as dificuldades de transportes tanto dos moradores quanto do gado via fluvial, estavam equacionadas.

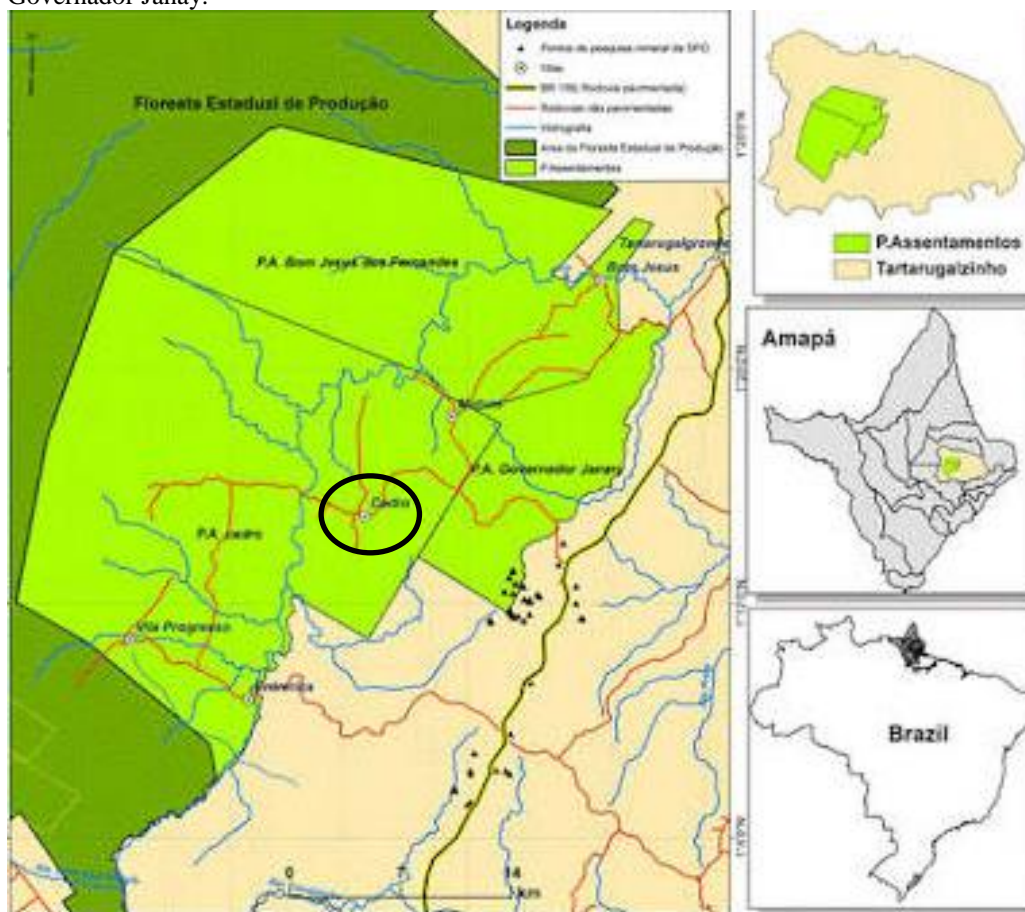
Foi elevado a categoria de município com a denominação de Tartarugalzinho, pela Lei Federal nº 7.639, de 17/12/1987. Percebe-se que suas origens e desenvolvimento estão ligados a disposição geográfica como local de referencia no transito da BR156 que, ainda hoje, continua com ofertas de serviços, incluindo alimentação, combustível e venda de produtos diversos. Aliado a esse contexto, destaca-se o desenvolvimento da pecuária em suas áreas inundáveis ainda como uma de suas principais base produtiva.

Com a descoberta do ouro nos arredores da atual sede do município, há um direcionamento de seu curso normal de vida com consequências marcantes em nível populacional, qualidade ambiental, de vida econômica e social. Outro fator responsável pelo povoamento foi a instalação da AMCEL, empresa de plantação e extração de pinho, substituída, posteriormente, pela multinacional- também do setor de celulose- Chamflora.

No que cerne a saúde, o município possui um posto médico, o qual, maioria das vezes está desprovido de funcionários e remédios. No tocante a educação, possui escola tanto municipal (educação Infantil) quanto estadual (Ensino Fundamental e Médio). Durante a realização desta pesquisa no município, a EFACE (objeto em análise) não foi citada, o que demonstra um afastamento entre a escola e a comunidade, um dos problemas detectados durante a prática deste estudo.

O Projeto de Assentamento da Colônia do Cedro surgiu em 1995, fica localizado a 218 km de Macapá e seu acesso se dá pela BR 156 e mais 18 km de ramal até chegar a comunidade (Mapa 13, p.170). O assentamento é constituído por famílias agroextrativista que plantam e cultivam na comunidade, são oriundas de outros estados, principalmente do nordeste brasileiro (INFORMATIVO REDE, 2015, P.10). Após a criação do assentamento, os pais perceberam que precisam de uma escola naquele local, pois só havia ensino fundamental no Tartarugalzinho, e era ofertado por módulos. Assim, iniciou-se o processo de implantação da EFACE, através de encontros, reuniões, visitas as outras EFAs e mutirões, como aconteceu em todas no estado.

Figura 13- Localização e rede viária terrestre dos PAE Cedro, Bom Jesus dos Fernandes e Governador Janay.



Fonte: Prefeitura do Município 2010 - Google

A Escola Família Agroextrativista da Comunidade do Cedro – EFACE está localizada na Colônia do Cedro, fica cerca de 50 km da sede (Tartarugalzinho), sua propriedade é equivalente a 100 hectares, área que foi doada pelo INCRA e é utilizado para as atividades praticas da escola. Assim como as outras quatro primeiras, nasceu da necessidade e vontade de uma educação voltada aos interesses dos agricultores recém-assentados no lugar, uma educação, onde seus filhos pudessem aprender coisas de sua vivência. Sousa (2016, p.75) aponta que,

Esse processo de mobilização teve início no final do ano 2000, um grupo de assentados, liderados pelo Sr. Raimundo Nonato, Interessado em conhecer a experiência pedagógica da Alternância desenvolvida pelas EFAs do estado, durante três dias, visitou as escolas do Pacuí e Perimetral Norte, e retornou entusiasmado.

Todo esse processo de discussões se deu em 2001 e, em 2002, já estava na fase de visitas e angariações de recursos para a construção da escola. No ano de 2002, em 03 de março, “foi fundada a Associação da Escola família Agroextrativista do Cedro – AEFACE, com o objetivo de gerir e representar juridicamente a EFACE e, iniciar a construção no local

onde a escola seria erguida” (Acervo da EFACE). Em 2003 a EFACE deu início as suas atividades, em um prédio de madeira, construído em regime de mutirão pelos fundadores da instituição. No decorrer do percurso, em parcerias realizadas com governos e entidades não governamentais, a escola foi se munindo de laboratórios, nos quais desenvolvia as seguintes atividades. Áreas destinadas ao plantio de melancia, milho, mandioca e hortaliças, Pocilga, apiário, plantas ornamentais, mudas frutíferas, aviário, viveiro, bananal, pomar de açaí e plantas medicinais (Fotos 18, 19, 20, 21).

Foto18 – Escola família do Cedro (suinocultura).



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Foto 19 – Escola Família do Cedro (compostagem)



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Foto 20 – Escola Família do Cedro (dormitório Masculino)



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Foto 21- Escola Família do Cedro (plantas medicinais).



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Percebeu-se que a EFACE iniciou suas atividades apenas com um prédio de madeira, mas com o tempo, conseguiu parcerias que possibilitaram seu crescimento, tanto em infraestrutura quanto de pessoal. Dotou-se de laboratórios para seus alunos fazerem a prática do que era aprendido em sala de aula. Com sua reestruturação, a escola, hoje, contém a seguinte estrutura física e pessoal (Quadro12. P. 173):

Quadro 12 – Estrutura física e de pessoal da EFACE

Quanto aos funcionários	Quanto à estrutura física	Quanto aos alunos	Quanto aos laboratórios
1 diretor 1 Pedagoga 7 professores 1 pessoas de apoio na cozinha	1 laboratório de Informática (que serve para a direção, coordenação e secretaria) 3 salas de aula (madeira) 1 cozinha 1 refeitório 2 alojamentos (1 feminino e 1 masculino – com banheiros internos) 2 alojamento para os professores (feminino e masculino) 1 Biblioteca (que é usada como sala) 1 campo de futebol 1 dispensa	25 no ensino fundamental 23 no ensino médio	Plantas medicinais Viveiro de produção de mudas Aviário Fruticultura Plantio de açaí Compostagem Pocilga Horta Bananal Obs. De todos esses espaços, somente o espaço para horta está sendo revitalizado

Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Ao que se percebe, a escola já teve uma boa infraestrutura, no entanto, devido à falta de recurso, principalmente, na irregularidade do repasse feito pelo governo, hoje a escola enfrenta sérios problemas estruturais e financeiros. Os principais atingidos nesse processo são os alunos, os quais enfrentam dificuldade tanto de alimentação como locomoção. Não estão realizando a atividade prática, pois os laboratórios estão desativados (Fotos 22, 23, 24, 25), e isso inclui o de informática. Vale ressaltar que as salas estão sem condições de ser dada aula.

Fotos 22 – Escola Família do Cedro (pocilga);



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Foto 24 – Escola Família do Cedro (bananal).



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Foto 23 – Escola Família do Cedro (salas de aula).



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

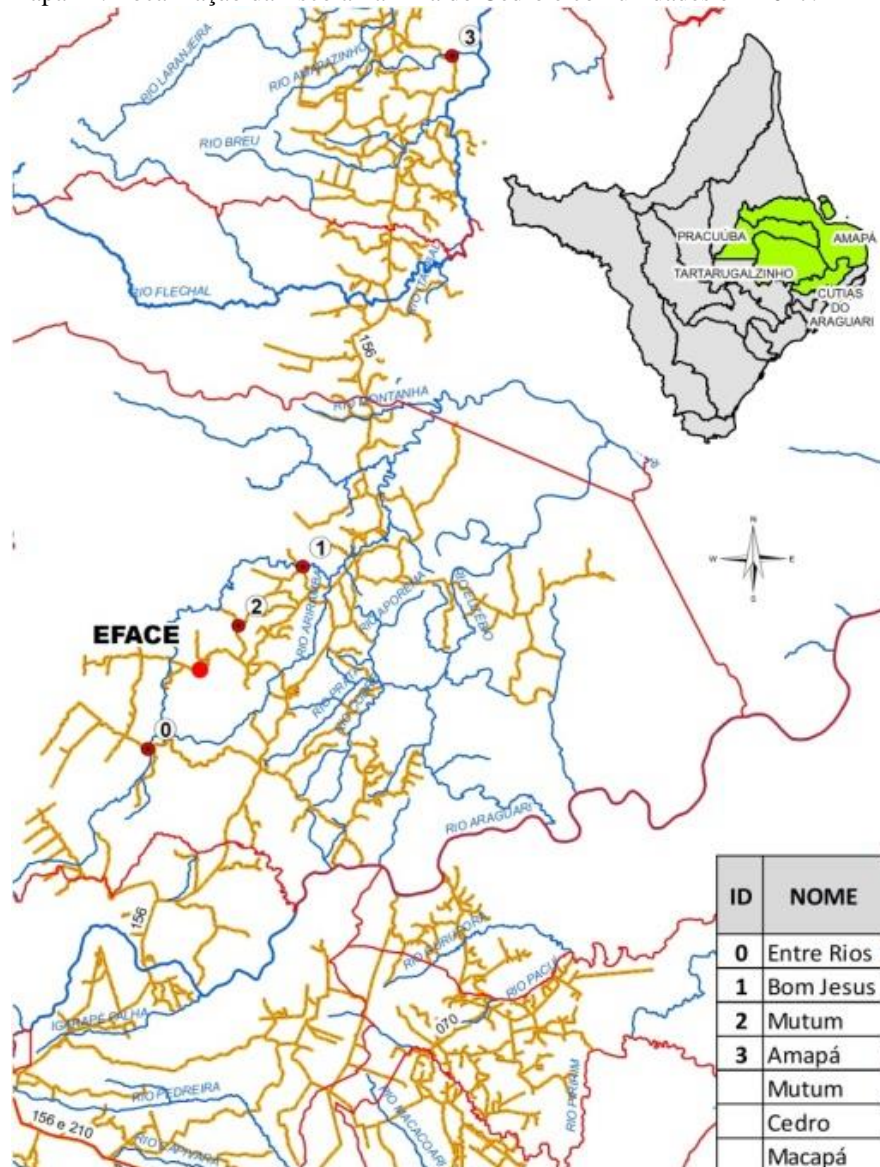
Foto 25 – Escola família do Cedro (horta suspensa).



Fonte: Pesquisa de Campo (2017).

Percebe-se que a escola está em uma situação bem difícil, e que necessita de um bom investimento para recuperar-se, no entanto, as parcerias estão complicadas, pois nem a prefeitura local fechou acordo, a qual outrora já auxiliou com alimentação e transporte. É importante frisar, “que é a única escola de ensino médio regular na comunidade. Em 2003, quando iniciou suas atividades, teve apenas duas turmas, uma do sexto ano e outra do sétimo (antiga 5ª e 6ª série), e em 2009 formou sua 1ª turma”. Ainda que com todas as mazelas, não se pode negar o belo trabalho que já foi realizado pela escola, e que mesmo com tantas dificuldades, luta para se manter na ativa e atender os filhos de agricultores locais, pois a EFA acaba tornando-se a única possibilidade de acesso a escola para eles. Hoje, pelas dificuldades apresentadas, está atendendo somente alunos da proximidade e com um número bem reduzido (Mapa 14).

Mapa 14: Localização da Escola Família do Cedro e comunidades em 2017.



Fonte: FARIAS, Patrick (2017, Base Cartográfica do Estado).

Diante do exposto, fazendo um comparativo com anos anteriores, onde a escola já recebeu uma estimativa de 150 alunos, percebe-se que o atendimento na EFACE vem sendo reduzido e isso se deve a vários motivos, principalmente no que se refere à estrutura física da escola, quadro de pessoal e financeiro, o que tem ocasionado a descrença dos pais no serviço prestado pela escola, o que foi percebido durante a pesquisa de campo na vila onde a escola está inserida e pode ser afirmado pela fala do pai “a escola já foi muito boa, mas hoje não consegue nem dar a merenda dos meninos” (FAMÍLIA 5). Para Begnami (2010), um dos pilares da alternância é a associação, a qual quando atuante na escola, fortalece, ao contrário, terá sérios problemas para manter-se.

3.6 AGRICULTURA E AGROECOLOGIA: CARACTERÍSTICAS MARCANTES EM TRÊS DAS EFAs ATUANTES NO AMAPÁ

O Amapá tem uma economia diversificada, que se destaca pela realização de atividades extrativas, tanto vegetais como minerais. Em relação à produção agrícola, esta é limitada, sendo realizada em sua maioria em pequena escala, como cultura de subsistência, caracterizada pelo uso de mão-de-obra familiar. A pecuária também faz parte da dinâmica econômica do Estado, destacando-se a criação de búfalos e de gado bovino (SILVA, LOMBA, FILOCREÃO, 2014, p. 2).

Com uma diversidade que lhe é peculiar, pode-se dizer que no estado do Amapá “9% de suas terras são ocupadas com atividades agropecuárias, 68% das propriedades são inferiores a 50 hectares e 15% das unidades produtivas possuem área entre 50 a 100 hectares” (CAVALCANTI, 2011). Vale ressaltar que para a obtenção de créditos para financiamento das atividades, um dos requisitos exigidos dos agentes financiadores é a posse de terra definitiva, o que acaba ocasionando um problema, já que a maioria dos agricultores do estado não possuem suas terras regularizadas. Ainda de acordo com Cavalcanti (2011):

“A atividade praticada em 75% das propriedades é a agricultura, o que corresponde aproximadamente 17% do total da área ocupada com a agropecuária. No Estado do Amapá, há o predomínio da agricultura migratória de subsistência, com a utilização da mão-de-obra familiar e recursos financeiros próprios. A cultura principal é a mandioca, sendo a de maior importância socioeconômica para o agricultor. As demais culturas anuais como feijão, milho e arroz são exploradas em menor escala, visando somente o consumo familiar. Ocorre também no Amapá o cultivo de determinadas hortaliças folhosas e a exploração de pequenos pomares com culturas fruteiras tropicais.”

Percebe-se então que o sistema de produção agrícola do estado tem como “principal característica as baixas produtividades, fruto do uso de práticas agrícolas inadequadas” (MELO, 2013, p.17). Isto faz com que ocorra uma grande redução na oferta de produtos e, como consequência, a elevada importação de alimentos para suprir as necessidades do mercado interno (CAVALVANTI, 2011). E de acordo com a Secretaria de Desenvolvimento

Rural do Amapá – SDR, “o número de produtores cadastrados no Estado do Amapá até o ano de 2012 é de 13.854. E a produção agrícola comercializada nas feiras de produtores do estado, em 2012, foi de 10.456 toneladas, o que gerou uma receita total de R\$ 20.798.904,94”.

No processo de produção, os principais produtos comercializados na feira de produtores foi a farinha de mandioca com 2.127,34 kg vendidos, representando 20,3% da produção, ela “é a maior produção da agricultura familiar, sendo esta responsável por produzir 88,83% da farinha oriunda dos estabelecimentos agropecuários do Amapá. Esta produção é responsável por abastecer em grande parte o mercado interno” (SILVA, LOMBA, 2011, p. 3), mas não é suficiente ocasionando a importação do produto. Também tem-se outros produtos como a banana com 719,64 kg e 6,88%, a melancia com 621,4 kg e 5,94%, o abacaxi com 603,85 kg e 5,7%, a laranja com 422,9 kg e 4,04%, a couve com 405,9 kg e 3,88%, o mamão comum com 405,06 kg e 3,87%, o tucupi com 386,9 kg e 3,70%, a macaxeira (raiz) com 376,3 kg e 3,60% e o pepino com 332,7 kg comercializados, representando 3,18% dos produtos (SDR, 2012).

Além da peculiaridade apresentada, de acordo com Lima (2005) no que se refere a agricultura local “se desenvolve basicamente sobre estruturas familiares – agricultura familiar⁵⁴ –, na qual a produção é de subsistência”. Assim parte dos produtos que são produzidos é consumida e a parte restante é vendida para consumo do que não podem produzir em suas propriedades. Para o autor, tem se desenvolvido com baixa diversidade de uso da terra, ocasionando a dependência externa do estado sob a produção de alimentos. Nesse prisma, percebe-se que a “agricultura ainda é muito deficitária em diversas regiões do País, sendo o Amapá uma delas, gerando incertezas quanto aos possíveis desabastecimentos de alimentos que a população possa sofrer” (CASTRO, 2015, p.1). O autor expõe sua preocupação porque apesar da alimentação amapaense ser baseada no consumo de açaí, farinha e peixes, o estado é dependente da aquisição de alimentos de outros estados.

Para Castro (2015, p.1), o cenário da agricultura local vem mudando e isso se dá devido a “chegada da agricultura empresarial em setores não tradicionais, em que predominavam o extrativismo e a agricultura familiar, geralmente causa a insegurança e a desconfiança por parte dos agricultores e entidades envolvidas nas questões agrárias e êxodo rural, pois se entende que diante desse novo cenário o homem do campo é expulso de suas

⁵⁴Apesar de cultivar uma área menor com lavouras e pastagens, a agricultura familiar tem sido responsável por garantir boa parte da segurança alimentar no Brasil, destacando-se como importante fornecedora de alimentos para o mercado interno (SILVA, LOMBA, FILOCREÃO, 2014, p. 2).

terras, ocasionando o crescimento das áreas periféricas na cidade aumentando as desigualdades desconfiança da população local”. Assim, a chegada soja no estado tem causado certa sociais oriundas pela falta de bancos de trabalho. Nesse viés, é importante salientar que, as EFAs que tem em sua proposta de formação, a inserção da agricultura, assim como as que têm outra proposta em sua prática, deve estar voltada para esse contexto, com uma preocupação em diversificar e fortalecer a produção familiar atrelada a novas tecnologias.

No que cerne a Agroecologia, Hecht (2002 apud SILIPRANDI, 2009, p.103).

No decorrer dos anos 1980 publicaram-se vários trabalhos popularizando esse conceito, que passou a ser utilizado também por outros pesquisadores e estudiosos da América Latina e da Europa. Susanna Hecht afirma, porém, que a ciência e a prática da agricultura desde os seus primórdios haviam sido “agroecológicas”, pois eram o resultado de adaptações contínuas dos seres humanos aos ecossistemas e às variações ambientais por meio das quais foram acumulando conhecimentos e aperfeiçoando seus métodos. A agroecologia apenas recuperou uma herança agrícola que havia sido destruída pela agricultura moderna e, particularmente, pelas ciências agrônomicas, que imbuídas, em muitos casos, de preconceitos de classe, etnia, cultura e gênero, haviam desprezado esse conjunto de conhecimentos e as pessoas que os produziam e repassavam.

Assim, para Guzmán (2006), a construção dessa corrente de pensamento se deu devido a três principais fontes, aqui especificadas: uma vertente agrônômica (Altieri e Gliessman), uma vertente sociológica (Sevilla Guzmán e outros pesquisadores, a partir do trabalho com cooperativas de trabalhadores rurais na Andaluzia) e a vertente indígena/camponesa, atrelada aos movimentos sociais (Victor Toledo e Enrique Leff). Assim, embasado nas ideias de Guzmán, Maciel (2014, p. 29) relata que a,

Agroecologia surgiu num contexto de redescoberta dos saberes e técnicas praticadas com êxito por agricultores tradicionais (camponeses), durante as últimas décadas do séc. XX, vinculada aos movimentos de camponeses e técnicos contrários à agricultura convencional. Ele acrescenta que, na construção do arcabouço teórico da Agroecologia, autores como Angel Palerm, Víctor Manuel Toledo, Stephen R. Gliessman e Miguel A. Altieri deram contribuições fundamentais.

Hecht (1987) parafraseia acrescentando que a Agroecologia pode ter sua definição como a ciência que agrupa mais o contexto ambiental e social da agricultura, centrando não mais somente na produção, mas também a sustentabilidade ecológica, econômica e social dos meios de produção. Neste viés, “a participação torna-se condição essencial para a agroecologia, pois fortalece os laços comunitários e desencadeia processos de ação social coletiva, numa perspectiva de desenvolvimento endógeno” (AZEVEDO, NETTO, 2015, p.642). Assim, “a agroecologia se caracteriza por uma abordagem integral da agricultura, onde as variáveis sociais têm papel de alta relevância” (COSTA GOMES e BORBA, 2004, p.11) e os autores ainda complementam que, a partir da realidade sociocultural, dimensão

comunitária onde se insere os agricultores, tem-se “uma práxis intelectual e política da identidade local e de sua rede de relações sociais” (COSTA GOMES e BORBA, 2004, p. 14).

Para Azevedo, Netto, (2015, p.643), “a dimensão tecnológica também é englobada, pois é no campo da base tecnológica que os agricultores iniciam a transição agroambiental. A verdadeira agroecologia, não está atrelada somente a uma produção limpa”, e sim entrelaçada na “ética e solidariedade na produção e no consumo”. De acordo com Costa Gomes e Borba (2004, p.12), além disso,

[...] busca o desenvolvimento endógeno e local, a independência dos agricultores e não a sua subordinação a "donos" do conhecimento e da tecnologia. Usa a livre circulação do conhecimento como estratégia para a equidade e a justiça social, defende a manutenção da biodiversidade ambiental, natural, social e cultural.

Assim Azevedo, Netto, (2015, p.643), mencionar que a agroecologia tornou-se uma palco de “conhecimentos que harmoniza as bases científicas para sustentar o processo de transição do modelo de agricultura convencional para estilos de agriculturas sustentáveis, contribuindo dessa forma para o processo de desenvolvimento rural sustentável”. E Gliessman (2005) deixa clara a viabilidade da Sustentabilidade na agricultura, analisando a consciência na utilização dos recursos naturais dos ecossistemas produtivos preservando a diversidade biológica, e com a adequação da tecnologia a sustentabilidade. Desta forma, faz-se tão necessária, a educação e conscientização, principalmente dos jovens, que são os alicerces locais, e evidencia-se a importância de escolas com um viés, assim como as agroextrativistas, agrícola ou Agroecológico, em um estado onde a preservação ambiental de seu território é de 72%, destinados a Unidade de Conservação e Terras Indígenas.

3.6.1 Escola Família do Distrito do Pacuí – caracterização da comunidade e da EFAP

Pertencente ao Município de Macapá, o Distrito de São Joaquim do Pacuí, é formado por 25 comunidades e uma população de mais ou menos 6.000 habitantes (IBGE, 2010). E “interliga-se com a capital do Estado através da AP 70, que faz a ligação da capital com o município de Cutias do Araguari” (SOUZA, 2003, p.10), ainda de acordo com a autora, sua “denominação de Vila de São Joaquim deveu-se a Manoel Braga, homem religioso, devoto de São Joaquim, que quando aqui se instalou, passou a festejar o glorioso santo, sempre no dia 16 de agosto”. O rio Pacuí e a diversidade de peixes, principalmente o pacu, leva bastante pessoas para visitarem a região.

No que se refere a agricultura, predomina a monocultura e tem-se um destaque para a mandioca. Observou-se que o sistema de produção, em sua maioria é rudimentar, apesar de ter na localidade um escritório do Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá - RURAP,

órgão responsável pela extensão rural no estado, mas com o advindo da soja para a região, o cenário vem mudando. Inclusive o êxodo rural tem crescido a partir da inserção de grandes agricultores na localidade, porém essa é uma discussão para outro momento. De acordo com Souza (2003, p.12),

“fora montada uma fábrica de farinha que veio viabilizar a mecanização do beneficiamento da mandioca. A referida fábrica, que tem capacidade de produzir 60 sacas de farinha por dia, foi montada pelo Governo do Estado e gerenciada pela Associação dos Produtores Rurais de São Joaquim que, através de uma cooperativa que pretende atender aos produtores de mandioca das comunidades mais próximas de São Joaquim”.

A farinha feita na comunidade é escoada para o município, como já foi relatado anteriormente, no que cerne a pecuária, é do tipo extensiva. A criação do gado ocorre principalmente nos campos “inundáveis do Piririm, Gurijuba e Pacuí, com destaque para a criação de búfalos, além da criação de suínos ao ar livre” Souza (2003, p.13). Outro ponto de destaque para a comunidade, é que tem um grande potencial turístico, mas pouco explorado e, isso se deve a falta de infraestrutura local.

E como agente de mudança, destaca-se a Escola Família Agrícola do Pacuí, objeto de estudo. Pioneira no estado, a Escola Família Agrícola do Pacuí, está localizada na comunidade de São Joaquim do Pacuí, na Rodovia Macapá/Cutias - Km 123, iniciou suas atividades em janeiro de 1989, com o voluntariado de padres italianos, ministrando um “Curso informal de suplência de 1º grau com algumas atividades paralelas em agropecuária”, tendo como mantenedora a Associação das Famílias da Escola Família Agrícola da Região do Pacuí - AFEFARP - entidade sem fins lucrativo que sobrevive com os recursos dos próprios associados e recursos financeiros provenientes de convênios firmados inicialmente com a Diocese de Macapá/Ong Italiana AES (Associação dos Amigos do Espírito Santo) e com entidades sociais federais, estaduais, municipais.

Tinha como atores principais, os agricultores, os quais estavam preocupados com a educação ofertada para seus filhos, e assim como na França, pensavam em uma educação voltada para o jovem do campo. Mas no início foi muito difícil, ao observar-se a inexperiência dos trabalhadores, a “Diocese indicou, em 1991, Alessandro Rigamonti e sua esposa, professora Maria José Rigamonti, idealizadores de uma experiência de escola agrícola em Manaus, para ajudá-los neste trabalho Souza” (2003, p.13). Vale ressaltar que a regularização da escola se deu a partir dessa nova gestão com a matrícula dos alunos que estavam irregular no supletivo (EJA) e, os que estavam regular permaneceram na escola.

Quando iniciou suas atividades a EFAP formou uma turma só de homens e depois, somente na segunda, abriu espaço para mulheres.

A EFAP possui uma propriedade com uma área de oitenta e seis hectares e atende a um total de 125 alunos do ensino médio e profissionalizante. O curso tem duração de quatro anos e, com a realização de um projeto profissional no último ano, o aluno recebe o diploma técnico. A escola é gerida pela diretora Bianca Rigamonti, que conta com o apoio de professores e monitores. As decisões administrativas são feitas pela própria diretora enquanto as decisões estratégicas são feitas pelo conselho administrativo que se reúne uma vez por mês e é composto por membros da associação. No que desrespeito a infraestrutura física e pessoal, a EFAP é dotada de uma estrutura para receber 250 alunos e está composta da seguinte forma (quadro 13).

Quadro 13 – Estrutura atual da Escola família do Pacuí - EFAP

Quanto aos funcionários	Quanto à estrutura física	Quanto aos alunos	Quanto aos laboratórios
1 diretor 1 Secretário 1 Secretário executivo 1 Coordenador Pedagógico 8 professores 2 pessoas de apoio na cozinha 3 monitores agrícola	1 sala da direção e secretaria 2 salas de aula 2 banheiro externos 1 cozinha 1 refeitório 6 alojamentos (2 feminino e 4 masculino – com banheiros internos) 1 alojamento para os professores 1 sala para o monitor do dia 3 laboratório químico (sem uso) 1 Biblioteca 1 Auditorio 1 laboratório de informática (desativado no momento) 1 campo de futebol 1 dispensa 1 depósito 1 garagem	45 alunos no ensino médio 52 alunos no técnico em agropecuária concomitante com ensino médio 28 alunos no curso técnico subsequente	Bananal Psicultura produção de hortaliça, produção de mudas frutíferas, produção de composto orgânico, produção de plantas medicinais, manejo de açazais, criação de galinhas caipiras, apicultura, suinocultura, produção de ração de base orgânica, produção de mudas de Bananas; aprisco, coelheira, fábrica de ração; Obs. Maioria estão desativados e alguns estão sendo retomados.

Fonte: EFAP durante pesquisa de campo (2017)

Percebe-se que a EFAP possui uma boa infraestrutura e que é composta de muitos laboratórios (Fotos 26, 27, 28, 29, p. 180) para as atividades práticas, como: Viveiro, minhocário, horta, ave de postura, plantas ornamentais, fertilizante natural, plantas medicinais, pocilga, caprino, apiário, tanque para peixes, bananal. No entanto, nem todos estão funcionando por falta de recursos.

Foto 26 – Escola Família do Pacuí (área externa da escola).



Fontes: Acervo particular RAEFAP

Foto 27 – Escola Família do Pacuí (salas de pocilga).



Fontes: Acervo particular RAEFAP

Foto 28 – Escola Família do Pacuí (ave de postura)



Fontes: Acervo particular RAEFAP

Foto 29 – Escola Família do Pacuí (muda de plantas).



Fontes: Acervo particular RAEFAP

Para Souza (2003 p.15), “o curso de formação Técnico em Agropecuária visa profissionalizar no setor primário da economia, adolescentes e jovens, filhos de pequenos produtores rurais, cuja produção restringe-se, na maior parte dos casos”, da monocultura da mandioca, proporcionando-lhes técnicas agrícolas adaptadas à região e às condições financeiras do pequeno produtor, como forma de criar uma nova cultura de produção local, que seja mais lucrativa (explorando um mercado ainda insipiente, como a produção da fruticultura) e que respeite o meio ambiente. É pertinente essa preocupação da EFAP com o meio ambiente, pois apesar do processo de produção de alimentos serem incipientes, tem-se muitos problemas com o meio devido ao mau uso do solo.

Quanto a estrutura apresentada, assim como as outras escolas, a EFAP passa por uma crise e busca parcerias para manter-se. Atualmente tem uma parceria com o IEB, via RAEFAP, com o estado pelo termo de fomento e com a prefeitura, a qual assim como o

estado, atrasa os repasses. Quanto á seus laboratórios, outrora tão cheios de vida, tenta reativá-los mesmo com todas as dificuldades (Fotos 30, 31, 32 e 33).

Foto 30 – Escola Família do Pacuí (muda de plantas).



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Foto 31- Escola Família do Pacuí (compostagem).



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Foto 33 – Escola Família do Pacuí (área do cupuaçu).



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

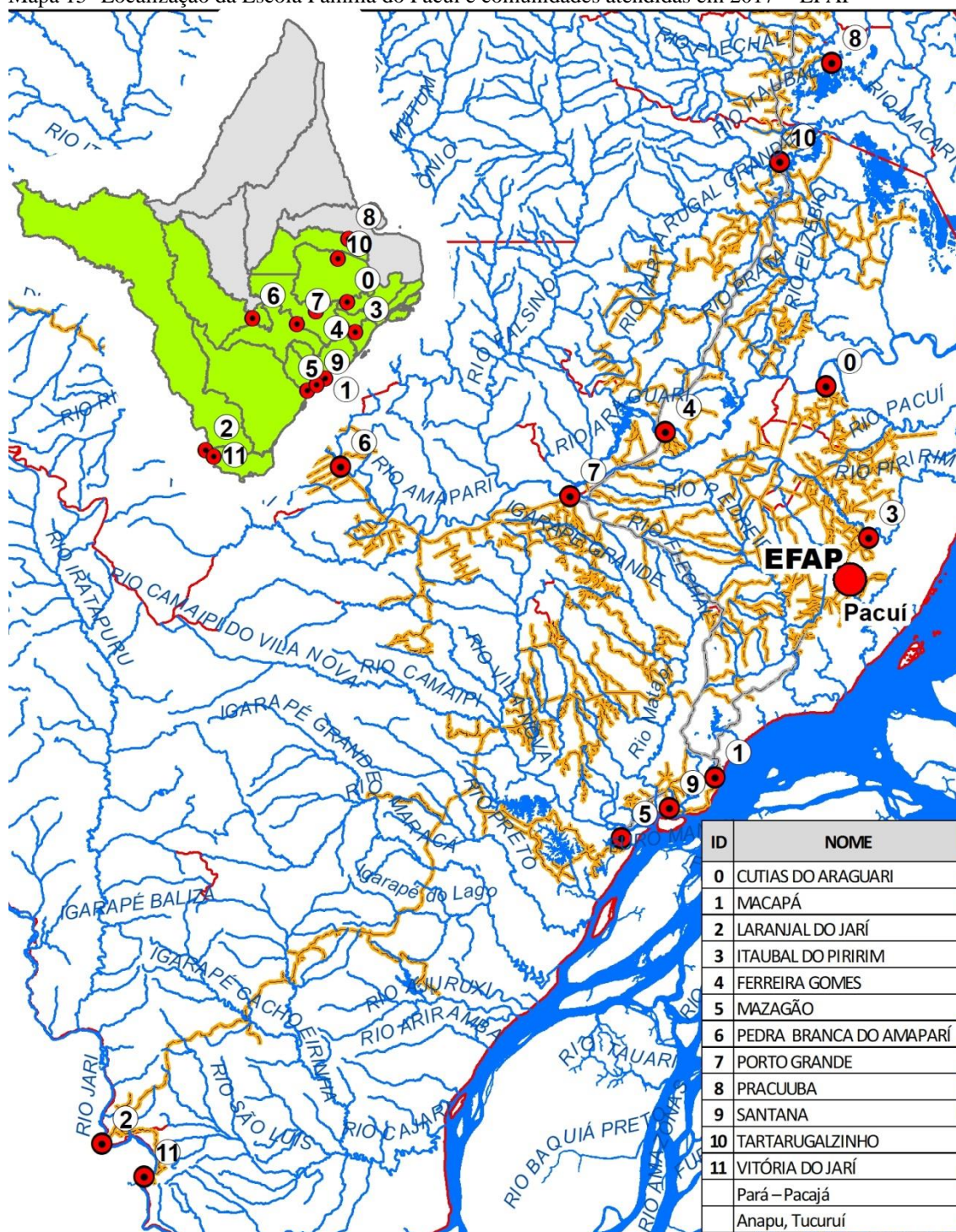
Foto 8 – Escola Família do Pacuí (laboratório de informática).



Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Atualmente a EFAP atende 125 alunos oriundos de várias localidades do estado e do Pará, estado vizinho. Atende a modalidade ensino médio e técnico profissionalizante em Técnico em Agropecuária. A duração do curso é de quatro anos e, diferentemente das outras EFAs que a alternância acontece de forma quinzenal, na EFAP ocorre que os alunos passam 20 dias na escola e 10 na comunidade e, os alunos que moram em comunidades mais distantes são adotados por uma família local. Hoje há uma ausência das famílias próximas a escola e isso foi constatado durante a pesquisa de campo na comunidade, pois os moradores já não se percebem parte integrante da escola, o que acaba enfraquecendo a escola que surgiu de mobilização social. Mas mesmo com muitas dificuldades, a EFAP ainda realiza seu trabalho com empenho e dedicação para atender seus alunos vindos das mais diversas localidades (Mapa 15, p 183).

Mapa 15- Localização da Escola Família do Pacuí e comunidades atendidas em 2017 - EFAP



Fonte: FARIAS, Patrick (2017, Base Cartográfica do Estado).

Mesmo com todas as dificuldades, A EFAP tem toda a estrutura para retomar suas atividades de forma plena, necessita apenas que as autoridades competentes se atentem para o seu potencial e como ela pode transformar a realidade local, proporcionando uma educação de qualidade e voltada para a realidade daqueles que já habitam no campo.

3.6.2 Comunidade do Cachorrinho e EFAPEN – descrição local

Os trabalhos realizados em Pedra Branca estão quase todos direcionados para a questão do minério e, sobre isso, Weiss, Amaral (2010, p. 15)

Alguns levantamentos sobre o município de Pedra Branca do Amapari apontam que a região há muitos anos foi habitada por povos indígenas, dentre os quais o Povo Wajãpi permanece até hoje. Somente na década de 1930, crioulos vindos da Guiana Francesa e Guiana Inglesa subiram o rio Amapari, a partir do Porto Grande, em busca de minério, principalmente ouro, que era muito abundante na região.

Imagem 6: Cidade de Pedra Branca do Amapari (AP)



Fonte: DigitalGlobe - (JUAREZ, 2015, p. 78).

Com percebe-se a partir da ilustração acima, a cidade a ainda é pequena, comparada ao centro urbano, no entanto com sérios problemas no que se refere a infraestrutura. Com relação a população, JUAREZ (2015, p. 78) destaca que,

Dentre os principais fluxos que se pode mencionar, está a população, que apresenta sequencias contínuas de crescimento a taxas elevadas, quando comparadas às taxas de crescimento do Amapá, Região Norte ou Brasil. Como a criação formal do município se deu no início da década de 1990, a primeira contagem populacional disponível pelo IBGE para Pedra Branca do Amapari é do ano de 1996, quando a população era de 3.004 habitantes. Já no censo do ano 2010, o município contava com 10.772 moradores. A estimativa populacional, apontada em 1º de julho de 2014 era de 13.411 pessoas vivendo em Pedra Branca do Amapari.

Percebe-se que houve um crescimento populacional denso e contínuo devido a exploração de minérios. Mas, em seu início, a história foi diferente, pois Pedra Branca do Amapari recebeu seus primeiros moradores no início da década de 1950 e tratava-se de grupos de pequenos agricultores vindas principalmente da região de Altamira, no Pará. A chegada dessas famílias aconteceu concomitante com a chegada da ICOMI em Serra do

Navio, que trouxe para a região a estrada de ferro do Amapá, melhorando o acesso entre a região do Amaparí e a capital Macapá. O acesso mais fácil e rápido “estimulou a vinda de mais famílias e, no final da década de 50, algumas delas decidiram se estabelecer nas proximidades da estação ferroviária” (WEISS, AMARAL, 2010, p. 15). Assim nasceu o vilarejo de Pedra Branca do Amaparí, nome cuja origem está na construção da ponte ferroviária sobre o rio Amaparí. Em 1º de maio de 1992 a vila foi elevada a condição de município. Para Weiss, Amaral (2010, p. 18), outra característica dessa localidade está na,

floresta densa de terra firme no município de Pedra Branca do Amaparí é destacada em praticamente toda a sua extensão por tipologias de baixos platôs. Outras características desse domínio natural são: riqueza em essências madeiras (Maçaranduba, Acapu, Angelim, Louros etc.); Resiníferas (Breus, Jatobás); Oleaginosas (Copaíba, Bacaba, Virolas etc.); Laticíferas (Sorvas, Maçarandubas); Fibrosas (Cipó-Títica, Envireiras, Timbó-açu, Imbé); Plantas medicinais (Amapá doce e amargo) e Frutíferas (Piquiá, Bacabas).

Com uma diversidade em sua floresta, neste município também tem há cerca de três anos duas grandes empresas mineradoras: “a *Anglo Ferrous* Amapá Mineração – Ltda - e a Mineração Pedra Branca do Amaparí Ltda” (WEISS, AMARAL, 2010, p. 15). No que cerne a arrecadação, as duas empresas juntas, no primeiro semestre de 2009, foram “responsáveis por 83% do total de exportação no estado do Amapá com sua extração de ferro, cromita e ouro” (WEISS, AMARAL, 2010, p. 15). No entanto, mesmo com uma arrecadação alta, as mazelas locais são inúmeras e vão desde saúde a saneamento. De acordo com JUAREZ (2015, p. 78),

Dentre as principais instituições de Pedra Branca do Amapari estão: prefeitura; câmara municipal de vereadores; comarca da justiça estadual; representante do ministério público; empresas prestadoras de serviço; escritório do Sistema Nacional de Emprego (SINE); agência de banco privado; agência dos Correios, com representação bancária do Banco do Brasil; loja lotérica, com representação bancária da Caixa Econômica Federal, organizações civis para controle e acompanhamento da atividade mineral, rural e comercial na área do município.

Percebe-se então que no município de Pedra Branca, já há uma base institucional, que bem estruturada, deveria sanar problemas relacionados a saúde, educação e saneamento. E dentro deste contexto, está a comunidade do Cachorrinho, a qual começou a ser povoada quando a obra da Estrada de Ferro Amapá – EFA, “encontrava-se em fase inicial na atual cidade de Porto Grande, no final da década de 1950, os primeiros colonos se estabeleceram inicialmente na margem esquerda do rio Amapari, onde foi estabelecida uma colônia de agricultores” (FACUNDES, 2015, p. 125). É na comunidade do Cachorrinho que encontra-se a EFAPEN, uma escola família com base agrícola em sua formação. Souza (2016, p.58) aponta que,

o Projeto financiado pela ONG italiana AAES também previa a construção de uma EFA no município de Pedra Branca do Amapari, localizada na divisa com Porto

Grande, na comunidade do Cachorrinho. Assim como na EFA do Pacuí, seu processo de construção, iniciado em 1991, também foi em regime de mutirão e contou com a ajuda das famílias das comunidades do Km 130 (Dona Maria), Cupixi, Cachorrinho, Munguba, Rio Amapari, Ferrovia, Perimetral, Pedra Branca, Arrependido, Cachaço, Centro Novo, Xivete e Riozinho. Além disso, alguns trabalhadores rurais das comunidades da região do Pacuí se envolveram no processo de construção da escola.

Localizada na BR 210, Km 167, na comunidade do Cachorrinho, A Escola Família Agrícola da Perimetral Norte foi fundada em 1991 por meio do esforço conjunto de agricultores, professores, lideranças religiosas e sindicais, líderes comunitários e Diocese de Macapá e seu objetivo é atender alunos da Educação Básica a partir da 6º ano e os três anos do ensino médio. A EFAPEN funciona na comunidade de São José, no Cachorrinho em Pedra Branca do Amapari e “atende alunos de todo Território Centro Oeste, além de outros provenientes de municípios mais distantes. A metodologia adotada é a pedagogia da alternância (ensino-aprendizagem, conjugando educação, trabalho e produção)” (WEISS, AMARAL, 2010, p. 40). A EFAPEN foi a segunda escola família no estado e tem uma estrutura física de dá inveja às outra EFAs, mas tudo foi construído no decorrer dos seus 25 anos de história (Fotos 34, 35, 36 e 37). Além dos mutirões, parcerias com prefeitura, estado, mineradoras e emendas parlamentares.

Foto 34 – Escola Família da Perimetral Norte (quadra poliesportiva)



Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

Foto 35 – Escola família da Perimetral Norte (tanque para piscicultura)



Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

Foto 36 – Escola Família do Pacuí (garagem).



Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

Foto 37 – Escola Família do Pacuí (movelaria).



Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

É importante ressaltar que, assim como as outras escolas, a EFAPEN, também passa por uma fase ruim e seus laboratórios de prática, em sua maioria estão sem funcionar. E sua atual estrutura física e de pessoal está composta da seguinte maneira (Quadro 14).

Quadro 14 – Estrutura física e pessoal da Escola Família da Perimetral Norte - EFAPEN

Quanto aos funcionários	Quanto à estrutura física	Quanto aos alunos	Quanto aos laboratórios
1 diretor 1 secretário 10 pedagoga 11 professores 2 pessoas de apoio na cozinha 1 pessoa de apoio geral	1 sala da direção e secretaria 2 salas de aula 2 banheiro externos 1 cozinha 1 refeitório 3 alojamentos (1 feminino e 1 masculino – com banheiros internos) 1 alojamento para os professores 1 sala para o monitor do dia 1 laboratório químico (sem uso) 1 Biblioteca 1 Auditorio 1 laboratório de informática (desativado no momento) 1 campo de futebol 1 quadra de vôlei (terra) 1 dispensa 1 depósito 1 garagem	4 alunos no ensino fundamental 22 alunos no ensino médio	Bananal Psicultura produção de hortaliça, produção de mudas frutíferas, produção de composto orgânico, produção de plantas medicinais, manejo de açaçais, criação de galinhas caipiras, apicultura, suinocultura, produção de ração de base orgânica, produção de mudas de Bananas e a unidade de produção de feijão” produção de coco Obs. Maioria estão desativados e alguns estão sendo retomados.

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

Com a crise advinda pela falta de repasse, os laboratórios encontram-se desativados (Fotos 38, 39; Fotos 40, 41, p. 188) e o gestor da escola tenta reativá-los, hoje tem uma parceria com IEB, na qual consta a reativação dos dois tanques de peixes, com o estado, através do termo de fomento e com a prefeitura local, com alimentação e funcionários.

Fotos 38 – Escola Família da Perimetral Norte (Patolândia).



Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

Fotos 39 – Escola Família da Perimetral Norte (canteiro para horta).



Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

Fotos 40 – Escola Família da Perimetral Norte
(viveiro de mudas)



Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

Fotos 40 – Escola Família da Perimetral Norte
(casa do mel)

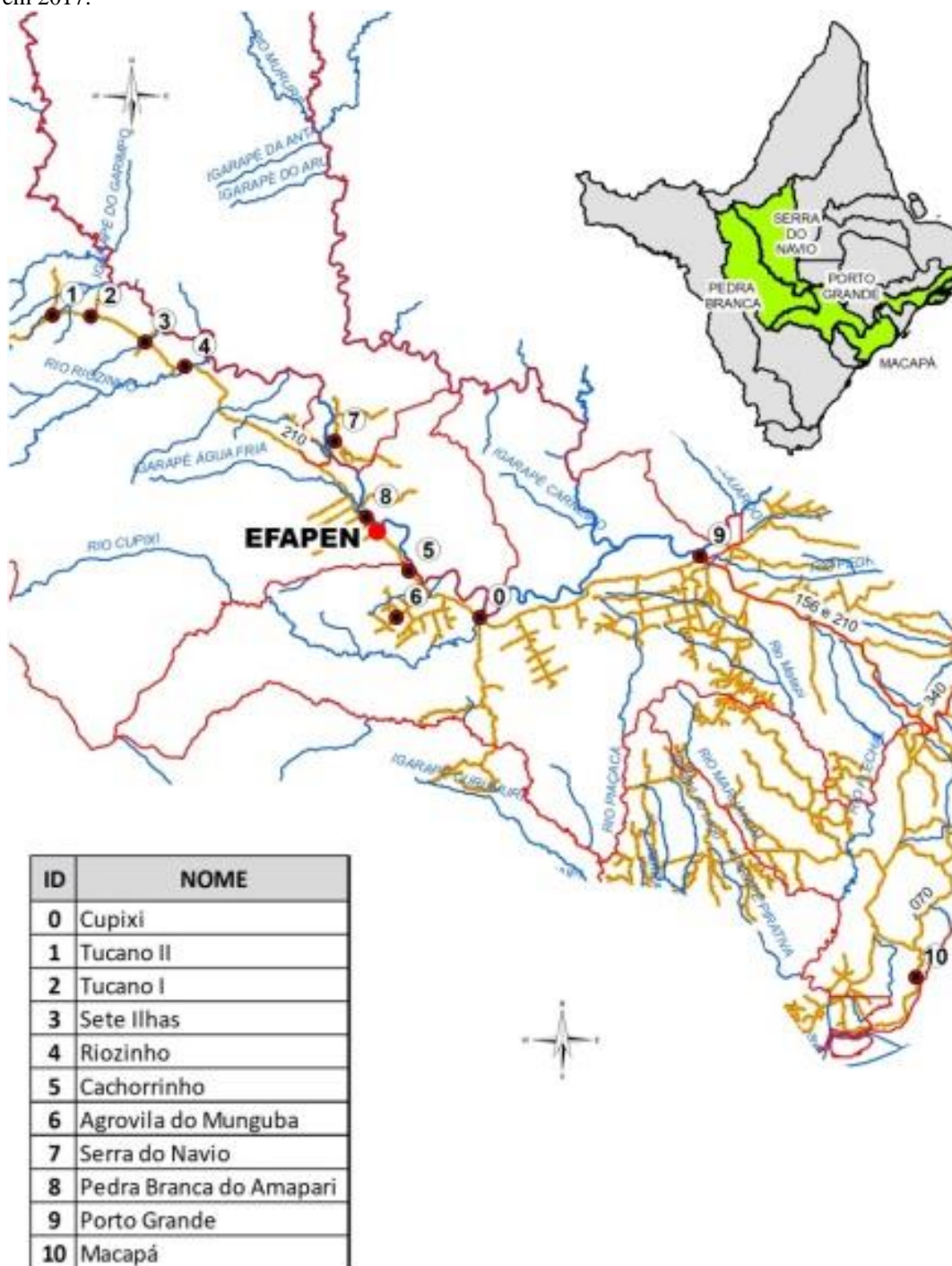


Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

Como uma estrutura totalmente diferente da qual iniciou, a EFAPEN hoje tem a possibilidade de algumas parcerias, mas a baixa procura e a descrença dos pais em relação a escola, tem dificultado o processo. Ao iniciar os trabalhos em 1991, a escola tinha o apoio da comunidade e, com isso, a primeira turma foi para jovens em regime de suplência de 5^a a 8^a série (6^o ao 9^o ano). Até o ano de 2005, “a escola ofertou apenas os anos finais do ensino fundamental e, em 2006, iniciou a oferta do ensino médio propedêutico, embora exista no currículo alguma formação profissionalizante em agropecuária” (SOUZA, 2016, p. 58). Atualmente a escola atende 26 alunos, dentre os quais quatro (4) estão no Ensino Fundamental e vinte e dois (22), no Ensino Médio.

Como já foi mencionado anteriormente, as escolas passam por muitas dificuldades e isso tem ocasionado a evasão, pois a comunidade já anda meio desacreditada na conclusão do período letivo. Assim, a EFAPEN, não diferente das demais escolas, teve o seu número de alunos reduzido drasticamente de forma preocupante, pois sem uma quantidade significativa de alunos, o recurso oriundo do FUNDEB não será suficiente para sua alimentação e manutenção. Em outros tempos, a escola tinha uma quantidade significativa de alunos e uma diversidade de municípios, hoje, os alunos matriculados nesta unidade de ensino, são naturais das comunidades em seu entorno (Mapa 16, p. 189).

Mapa 16 – Localização da Escola Família Da Perimetral Norte e comunidades atendidas em 2017.



Fonte: FARIAS, Patrick (2017, Base Cartográfica do Estado).

Percebe-se que o número de alunos regulares na EFAPEN vem diminuindo gradativamente, o que ocasiona um questionamento e uma preocupação, pois como uma estrutura tão completa tem esse reduzido número de alunos e o que está sendo feito para reverter esse quadro? Durante a conclusão do trabalho não foi dada nenhuma resposta, mas

acredita-se que alguma ação esteja sendo pensada, para que a EFAPEN não seja uma EFA a cair no esquecimento.

2.6.3 Escola Família Comunidade do Macacoari

A Escola Família Agroecológica do Macacoari é a mais recente e para Souza (2016, p.82).

Assim como as demais EFAs do Amapá, esta também foi construída em madeira, por meio de mutirões. Ainda hoje, os prédios construídos àquela altura continuam a ser os únicos a servir aos estudantes. A nomenclatura da escola, entretanto, foi escolhida, de início, apenas para diferenciá-la das EFAs até então existentes, porém, ao se debruçarem sobre o significado do termo “agroecológica”, perceberam que a definição se assentava, perfeitamente, aos objetivos a serem perseguidos pela escola.

Foto 42 – Escola Família do Macacoari (frente da escola) Foto 43 – Escola Família do Macacoari (sala de aula).



Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

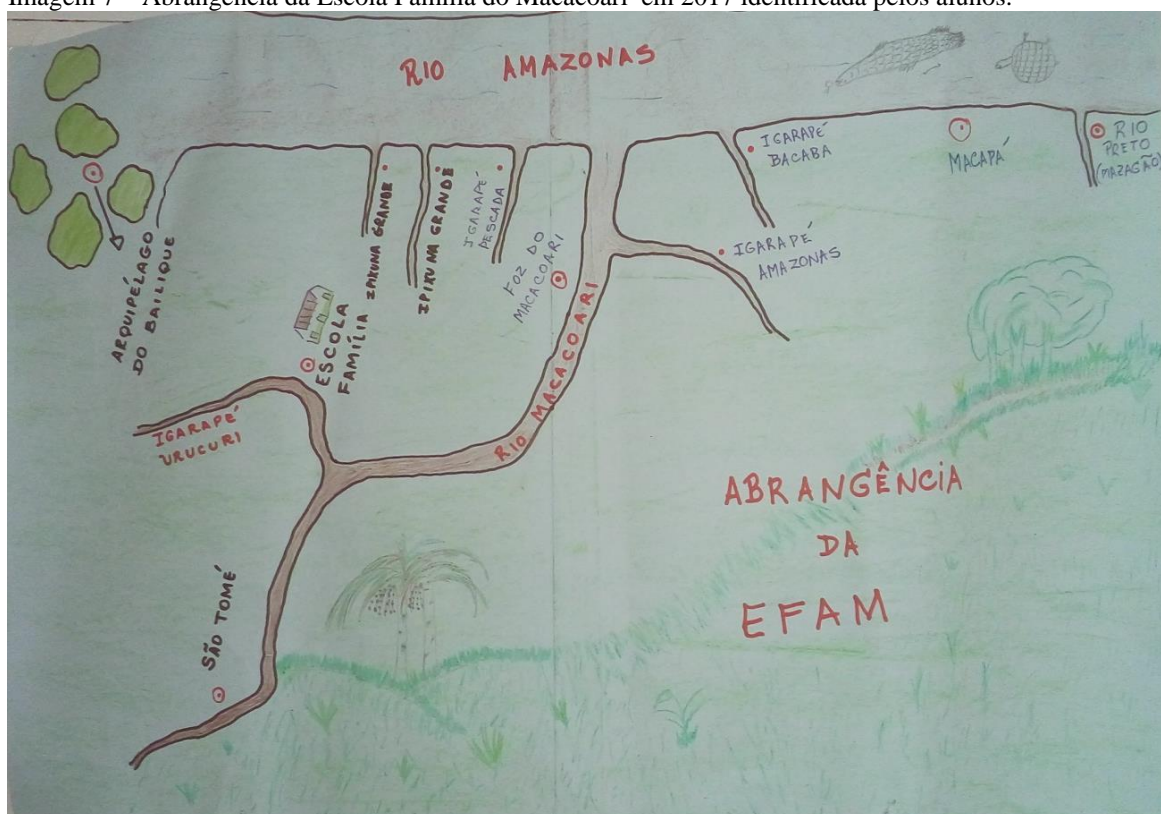


Fonte: Cardoso, J. P. (2017).

Localizada na comunidade Nossa Senhora de Nazaré, na Foz do Rio Macacoari, no município de Itaubal (AP), foi inaugurada no dia 14 de junho a Escola Família Agroecológica do Macacoari – EFAM (fotos 42 e 43), As escolas famílias seguem um modelo desenvolvido para manter os alunos na escola e, ao mesmo tempo, não afastá-los da produção familiar. Ao iniciar suas atividades, a EFAM tinha 14 alunos e concluiu o ano com 10, o que demonstra um baixo índice de desistência. Assim como as outras EFAs, a escola mantêm o regime de internato – aulas em tempo integral e alunos hospedados na escola – mas funcionam 15 dias por mês. Nos outros 15 dias, os alunos voltam para casa para ajudar os pais no cultivo. Essa estratégia acaba com a evasão e ajuda a implantar métodos novos nas lavouras.

A EFAM é a primeira escola ribeirinha, no estado, no modelo da alternância e beneficia jovens das localidades, como: Pescado, Foz do Macacoari, São Tomé do Macacoari, Ipixuna Grande, Ipixuna Miranda, Igarapé do Bacaba, Pau Mulato, Igarapé Novo e Igarapé do Cobra. Aos alunos da EFAM preocupados em mostrar a abrangência da escola e ter um parâmetro de onde eles moram, ilustraram um mapa (Ilustração 7, p. 191).

Imagem 7 – Abrangência da Escola Família do Macacoari em 2017 identificada pelos alunos.



Fonte: Alunos da EFAM, 2017.

Percebe-se que os alunos estão bem organizados e são interessados em conhecer a localidade do colega, pois a integração e a formação integral, faz parte da proposta filosófica da EFAM. Ao iniciar suas atividades, estava dotada de uma estrutura que só vem aumentando, pois assim, como as demais escolas, mesmo na crise, busca parceiros para continuar crescendo e proporcionando um ensino de qualidade a população ribeirinha. A estrutura física e de pessoal da EFAM é percebida seguinte forma (Quadro 15).

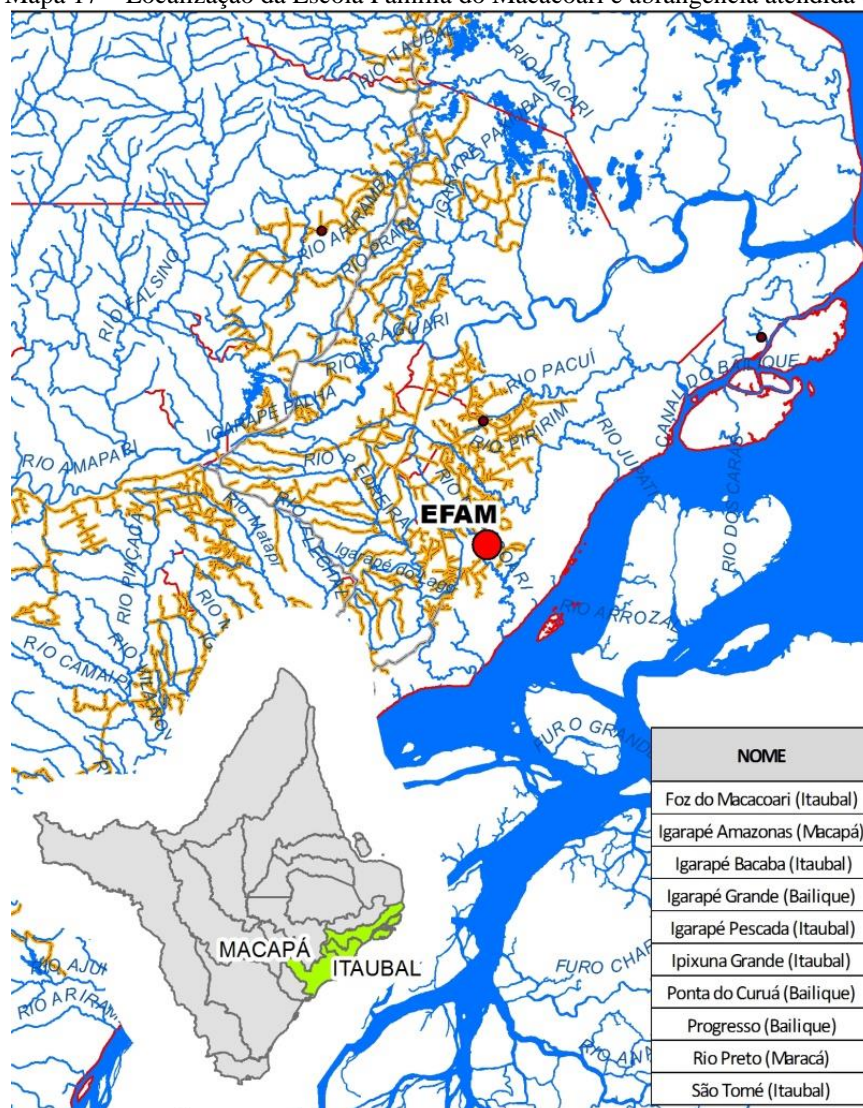
Quadro 15 – Infraestrutura física e de pessoas da EFAM.

Quanto aos funcionários	Quanto à estrutura física	Quanto aos alunos	Quanto aos laboratórios
1 diretor 1 secretário 1 pedagoga 7 professores 2 pessoas de apoio na cozinha 1 técnico em agropecuária	1 sala da direção, secretaria, coordenação e biblioteca 2 salas de aula 1 cozinha 1 refeitório 2 alojamentos (1 feminino e 1 masculino – com banheiros internos) 1 campo de futebol 1 quadra de vôlei (terra) 1 dispensa	46 alunos no Ensino Fundamental	Bananal Piscicultura produção de hortaliça, açaizal Ave de corte Suinocultura Obs. A Piscicultura ainda está em fase de implantação

Fonte: Pesquisa de campo (2017).

É importante enfatizar que a EFAM é conduzida por uma equipe jovem, oriundos de escolas famílias (Pacuí e Carvão) e, “é mantida por uma associação que está disposta a enfrentar desafios para entregar uma educação de qualidade e contextualizada aos seus alunos, originários de 11 comunidades ribeirinhas de Itaubal e Macapá” (SOUZA, 2016, p.82). Possui uma área de 14 hectares, com 80 famílias envolvidas no processo, com abrangência em 3 municípios e 9 comunidades. Sob a direção desses jovens, a EFAM tem usado de sua criatividade para galgar sua autonomia financeira, especialmente em relação à alimentação, e assim, durante a falta de recurso, conseguir manter-se funcionando. Com um percentual de alunos ainda pequeno, por ter apenas 3 anos de implantação, a EFAM recebe os alunos do seu entorno (mapa 17). Tem turmas do 6º ao 9º ano e está pleiteando junto ao Conselho Estadual de Educação a autorização para implantação do ensino médio, já que a primeira turma se forma este ano.

Mapa 17 – Localização da Escola Família do Macacoari e abrangência atendida em 2017.



Fonte: FARIAS, Patrick (2017, Base Cartográfica do Estado).

Nota-se que nesses 4 anos de existência, a EFAM vem realizando um excelente trabalho, pois o número de alunos estão aumentando, conseguiram manter-se em meio a crise, conseguiram novos parceiros como a Sambazom e prefeitura local, e com isso ganharam um porto flutuante e um auditório, que estão em fase de acabamento. Percebe-se que assim como as outras escolas, tem procurado crescer, mas com menos dependência do estado. A atual estrutura da escola é bem aconchegante (fotos 44, 45, 46 e 47) e garante um aprendizado de forma significativa utilizando-se da alternância para a prática em casa, pois os laboratórios estão todos ativados.

Foto 44 – Escola Família do Macacoari (área da Escola)



Fonte: CARDOSO, J. P. (2016).

Foto 45: Escola Família do Macacoari (canteiro suspenso)



Fonte: CARDOSO, J. P. (2016).

Foto 46 – Escola Família do Macacoari (bananal).



Fonte: CARDOSO, J. P. (2016).

Foto 47 – Escola Família do Macacoari (trapiche)



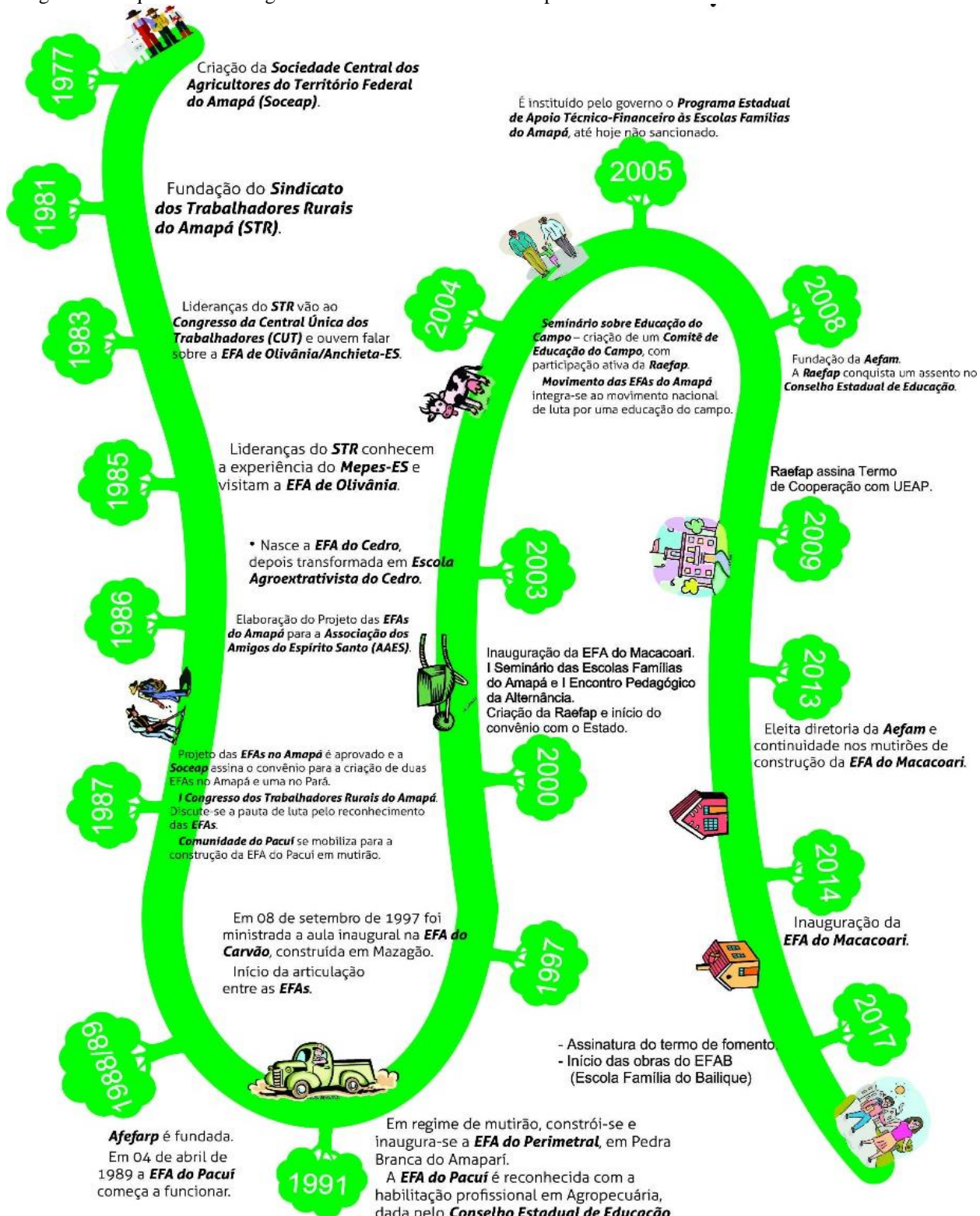
Fonte: CARDOSO, J. P. (2016).

A EFAM é a mais nova das EFAs, ainda em fase de crescimento e sua tendência é crescer muito, pois a procura por vagas tem aumentado e a confiança da comunidade em relação a escola também. Na proposta de uma escola família, a confiança da comunidade é fundamental para seu crescimento, pois vale lembrar que a escola é construída, implantada a partir da vontade local, de uma associação, o que fortalece os laços de confiança e, assim provocar o capital social.

Obeserva-se que as EFAs, têm uma linda história no estado e que mesmo com grande dificuldades, tiveram grandes conquistas (Ilustração 8, p.193), que faz com que continuem

desempenhando seu papel social, o de formar cidadãos, a partir de uma formação integral, já inerente a sua proposta pedagógica. No entanto, o terceiro capítulo, trás algumas contradições entre a bela trajetória das EFAs no estado e a comunidade onde está inserida, ocasionando uma discussão sobre o atual papel das escolas famílias no estado.

Imagem 8 – Sequência cronológica das EFAs no Estado do Amapá.



Fonte: Adaptado de Souza (2016, p. 93-94)

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES: OBSERVAÇÕES, ANÁLISE E OLHARES DOS ENTREVISTADOS

A partir das observações realizadas, no período em que foi realizado o trabalho de campo, discute-se todo o contexto em que as EFAs se encontram e como a Pedagogia da Alternância utilizando-se de seus instrumentos tem interferido nesse contexto, de forma negativa ou positiva. Será o momento de discutir-se, dentro da dimensão dos atores envolvidos na relação escola e família, como: as famílias atendidas, a proposta metodológica, as entrevistas, anotações, registros fotográficos e análises documentais que satisfazem a pesquisa qualitativa. Acredita-se que a P.A. juntamente com seus instrumentos, proporcionam a formação integral do aluno com o objetivo de transformação local. Assim, as EFAs tem um papel fundamental nesse processo, já que são originárias de movimentos e mantidas por uma associação.

Para a realização de todas essas facetas, foi necessário visitas em loco, no ano de 2016 foram 2 visitas em cada escola e em 2017 uma visita em cada (Pacuí, Comunidade do Cachorrinho, Distrito do Carvão, Comunidade do Maracá, Assentamento do Cedro e Foz do Macacoari), como são 6 escolas (EFAP, EFAPEN, EFAC, EFAEXMA, EFACE e EFAM, ao todo foram realizadas 18 viagens e ainda tem a do Bailique (EFAB), local onde está sendo construída a mais escola família do estado, somando um total de 19 viagens durante os dois anos. Houve inúmeras visitas na RAEFAP, duas no Conselho Estadual de Educação e em órgão parceiros das EFAs, quase que inacessíveis (SEMA, SDR, UEAP, UNIFAP, EMBRAPA, dentre outras), pois tem-se a compreensão que todos devam ser muito ocupados.

Durante a realização das viagens, possibilitaram o registro de fotos dos momentos em cada localidade, as entrevistas com alunos, familiares, professores, monitores, coordenador pedagógico, diretor, membro da associação, possibilitando a análise do material coletado. No decorrer da realização deste trabalho, houve momentos de paralização das aulas por falta de recursos, o que ocasionou o atraso nesta pesquisa. Sobre isso, vale ressaltar que as EFAs em seu início tiveram muitas dificuldades, mas depois com parcerias, principalmente as advindas do governo, contornaram essa situação, no entanto, desde 2010, as EFAs vêm sofrendo justamente por conta de que sempre as ajudou.

O que observou-se é que com as dificuldades financeiras enfrentadas pelas EFAs, muitos alunos acabam voltando para a escola pública, mesmo na maioria das vezes, sendo modular. Maioria dos alunos mora longe e não tem como manter-se na escola sem alimentação e com seu próprio recurso. As EFAs mesmo com as dificuldades, procuram

manter-se em movimento e pelo movimento, então no período de maio de 2016, na UNIFAP, ocorreu o curso de formação dos professores, um evento importante para as instituições envolvidas e bastante agregador, mas observei que devido as dificuldades financeiras, há uma rotatividade muito grande de professores ocasionando uma formação sem alcançar o objetivo, pois os professores que atuarão, maior parte, são pessoas que não participaram do curso.

No trajeto percorrido dentre esses dois anos, muito se ouviu falar da importância da escola para os filhos locais, mas ao serem questionados sobre a importância da escola para as comunidades, muitos pais disseram não haver nenhuma e isso pode ser contatado em duas fala de pais durante a pesquisa de campo.

Pai 1 – “A escola não é importante para a comunidade, maioria dos alunos são de outras mais distantes, talvez pra eles sejam;

Pai 2 – “A escola já foi importante para a comunidade, mais hoje não é mais. A escola ta muito longe da comunidade”.

Percebe-se na fala dos pais o afastamento entre escola e comunidade, e que estes já não acreditam na escola, e se deve a vários motivos outrora já mencionados. E esse afastamento, também tem ocasionado a diminuição na procura de vagas nas EFAs, pois os jovens da comunidade, em sua maioria, vem a EFA como uma “prisão”, conceito em outro momento fora de contexto, pois ao iniciar as atividades, os pais estavam presente no processo e o filho também acabava participando. E isso, hoje, ocorre de forma incipiente, ocasionando o descaso com as EFAs locais.

Mas os alunos mais antigos pensam de forma diferente e concordam com seus pais que a EFA foi e é a melhor escola, como afirma os pais abaixo:

Mãe 1- meu filho hoje só está trabalhando porque estudou na escola família e o governo fez um concurso só para os alunos de escola família. Se ele não tivesse estudado lá, estaria até hoje na roça.

Pai 3- Meu filho mudou de comportamento dentro de casa e passou a ajudar a gente na roça depois que ele começou a estudar na escola família.

Os pais que acreditaram no trabalho da escola não se arrependeram e afirmam ser uma escola com a melhor educação para seus filhos. Pois os pais entende que as EFAs preparam o menino para a vida e, mesmo sem saber, seus pensamentos estão em consonância com a formação integral, um dos pilares da P.A. É importante lembrar que dentro dessa percepção colocada pelos pais, sobre a formação, as EFAs, mesmo utilizando-se do mesmo modelo pedagógico, a alternância, tem formações em linhas diferenciadas, como: agroextrativismo, agropecuária e agroecologia.

Elas também têm características diferentes em sua infraestrutura, umas já tem toda uma estrutura com laboratórios e salas adequadas enquanto que outras necessitam de um aparato maior para poder oferecer um lugar adequado ao aprendizado para os alunos. É

importante salientar que às vezes, a distância não caracteriza uma EFA, pois nem sempre a mais distante é a mais precária. Outra característica observada foi a evasão escolar, que diferentemente das escolas públicas, não ocorre nas EFAs, ou se ocorre o número é bem reduzido e isso se deve ao período antes iniciar as aulas, onde o aluno fica um tempo para adaptar-se e se não identificar-se, não é matriculado (tabela 2).

Tabela 2. Indicadores de desempenho escolar nas EFAs do estado do Amapá, região Norte e Brasil

INDICADORES		BRASIL	REGIÃO NORTE	AMAPÁ	EFA PACUÍ	EFA PERIMETRAL NORTE	EFA CEDRO	EFA CARVÃO	EFA MARACÁ	EFA MACACOARI
Abandono	EM	7,6%	13,1%	14,3%	4,1%	2,2%	11,8%	9,2%	12,5%	-
	EF	3,5%	5,8%	4,8%	-	00,0%	4,5%	11,4%	4,5%	23,1%
Aprovação	EM	80,3%	75,7%	73,1%	89,9%	97,8%	93,1%	88,5%	87,5%	-
	EF	84,8%	81,6%	82,4%	-	100%	95,1%	68,6%	84,1%	76,9%
Distorção idade-série	EM	28,2%	44,1%	36%	32,1%	47,1%	55,2%	48,3%	52,5%	-
	EF	27,3%	39,3%	33,4%	-	43,5%	69%	61,3%	64,9%	-

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2014.

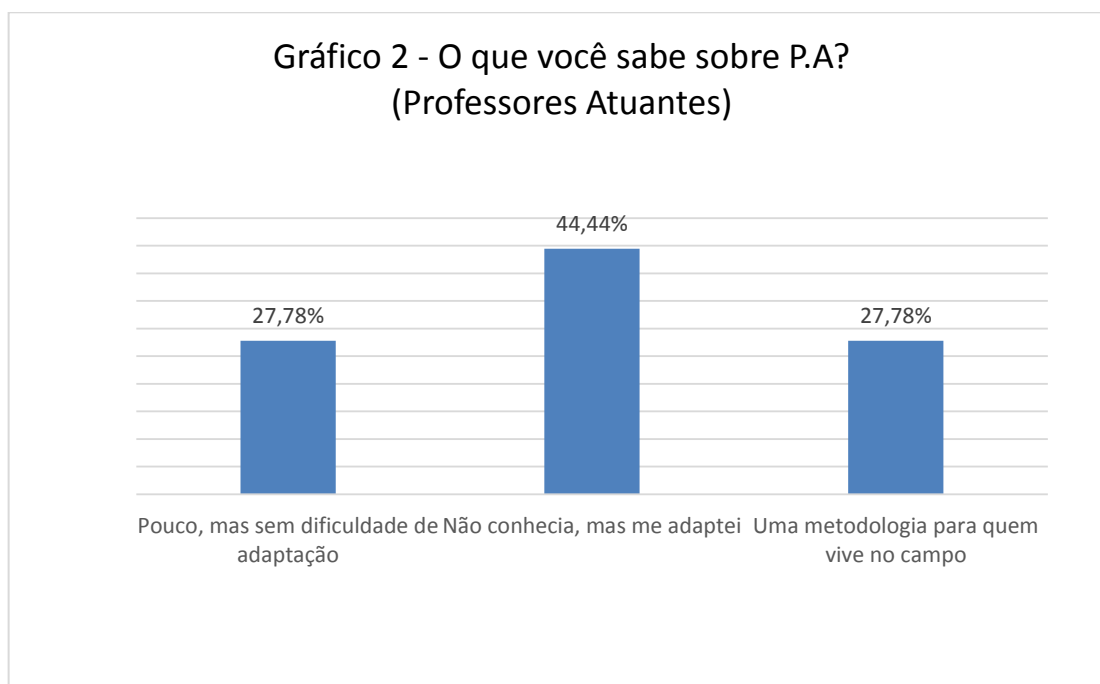
Nota; EM = Ensino Médio e EF = Ensino Fundamental.

De forma sucinta, os dados apresentados demonstram que as EFAs apresentam resultados melhores que as escolas localizadas na comunidade ou município. Não obstante, mesmo com os resultados significativos, as EFAs estão abandonadas por parte dos governantes e da comunidade local, pois se toda a comunidade voltasse a participar ativamente, envolvendo-se nas atividades e assumissem as responsabilidades quantos gestores das EFAs, já que estas nascem dos movimentos organizados, talvez o quadro atual mudasse. Contudo, diante do exposto, das observações realizadas e apontadas serão direcionados cinco (5) análises reflexivas de acordo com as categorias pesquisadas: Concepção da P.A. e suas Possibilidades; Contribuições das EFAs na agricultura familiar; Família e escola: uma relação de solidariedade; as EFAs e sua contribuição para formação do capital social e o desenvolvimento local com base no capital social. É importante ressaltar que os questionamentos para a análise foram extraídos dos formulários em anexo, pois diante de tantas questões, foram apreciadas as que estão em consonância aos temas a serem analisados.

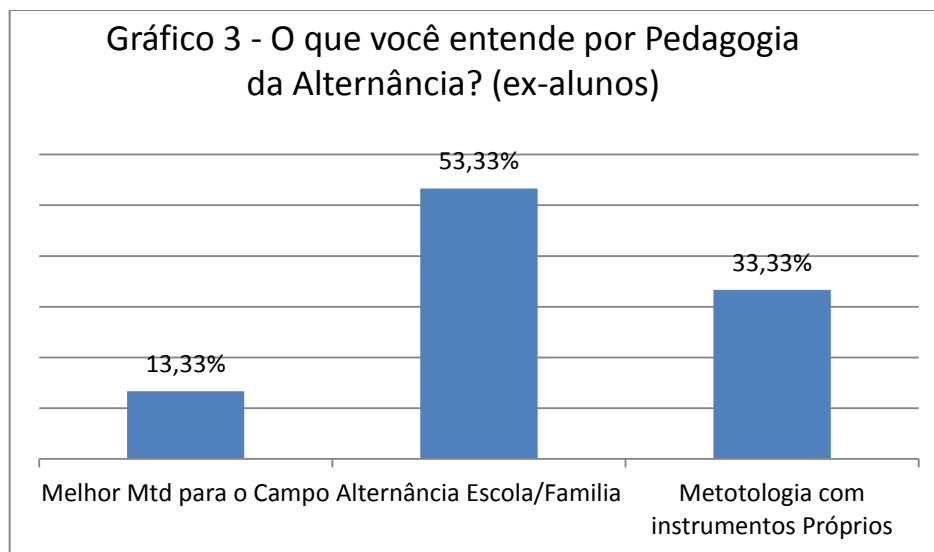
4.1 A CONCEPÇÃO DA P.A. E SUAS POSSIBILIDADES

Conforme Menezes (2002), as Escolas Famílias Agrícolas são percebidas e formadas a partir de quatro pilares ou princípios, sendo eles: a Associação, Formação integral, o desenvolvimento sustentável e Pedagogia da Alternância, este último o objeto a ser analisado.

De acordo com Silva, Oliveira, Teodoro (2008, p. 7), a P. A. é “uma metodologia pedagógica específica: a alternância integrativa entre o meio sócio-profissional e o centro escolar, fundamentada, sobretudo na experiência, como ponto de partida”. Para os autores, a alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. É uma metodologia que tem seus instrumentos específicos e que para alcançar o resultado proposto por tal metodologia, precisa-se conhecer a proposta e usar seus instrumentos adequadamente. Então diante da constatação e importância da P. A., perguntou-se aos entrevistados (professores atuantes nas EFAs), sobre conhecimento da Pedagogia da alternância e seus instrumentos, e as respostas acabaram surpreendendo (Gráficos 2 e 3).

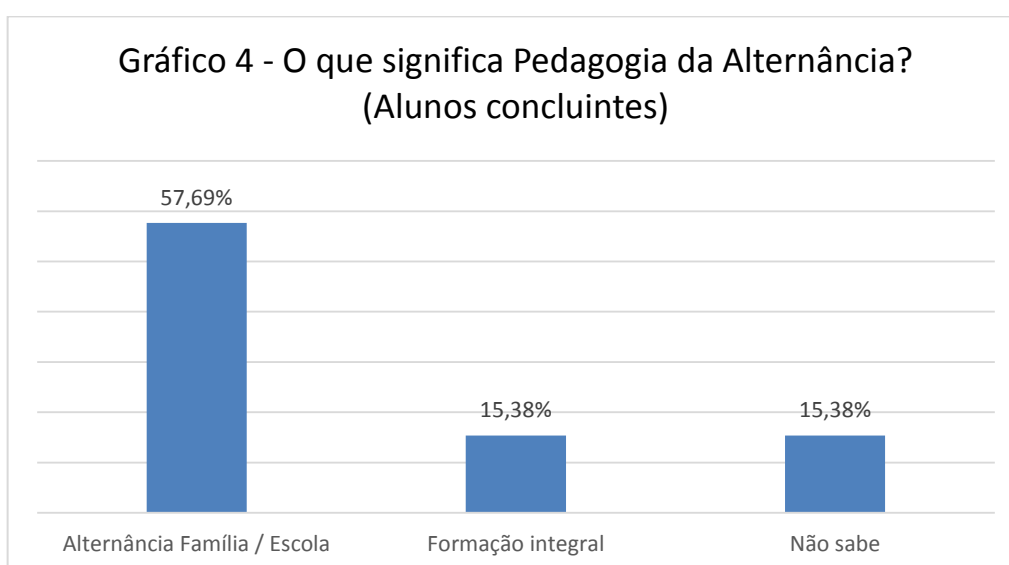


Fonte: Pesquisa de campo (2017)

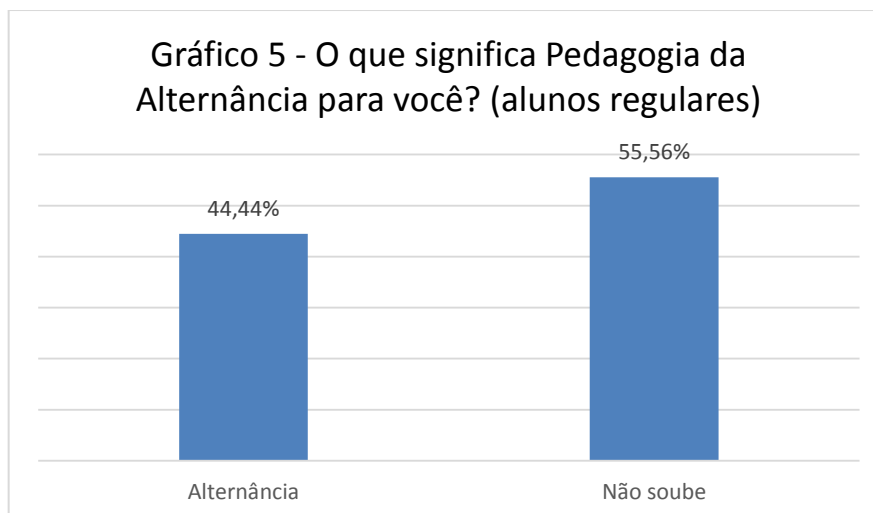


Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Percebe-se que dos 18 professores entrevistados (gráfico 2), menos de 30% sabia que é uma proposta voltada para as escolas do campo e mais preocupante é que 44,44% não tinha conhecimento, mas teve facilidade em adaptara-se. Como pode haver facilidade em algo que não se conhece, logo se pensa que se não conhecem a proposta como estão trabalhando os instrumentos? No entanto, em seguida, os ex-alunos (Gráfico 3) demonstram mais conhecimento sobre a metodologia, pois mesmo sem aprofundamento, 53% entendem que é o período escola/propriedade, 33,33% que tem seus instrumentos específicos e 13,33% que é uma metodologia própria para o campo (Gráfico 4). Mas esse conhecimento sobre a metodologias das EFAs não é percebida nos alunos regulares (Gráfico 5)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Quando comparados (Gráficos 4 e 5), o disparate ainda é maior, pois verifica-se que tem alunos saindo do ensino médio sem saber a metodologia que é usada na escola em que estuda. E tem aluno iniciando sem saber a proposta metodológica da escola. Pode – se dizer então que esse é o reflexo do resultado dos professores (gráfico 2), onde se tem um percentual que adaptou-se com facilidade e outro que pouco conhece sobre a metodologia. Mas a falta de conhecimento sobre a metodologia, também se dá pela rotatividade de professores, os quais não tem formação ou tempo para aprender e entender a metodologia ocasionando falhas no processo formativo. Sabe-se que alternância é o período compreendido entre escola e propriedade, no entanto, a Pedagogia da Alternância é bem mais que isso, é uma metodologia pensada para o jovem do campo, com objetivos e instrumentos próprios. Assim, de acordo com Begnami (2001), têm-se as atividades que são realizadas na alternância da escola e outras na alternância da comunidade (Ilustração 19).

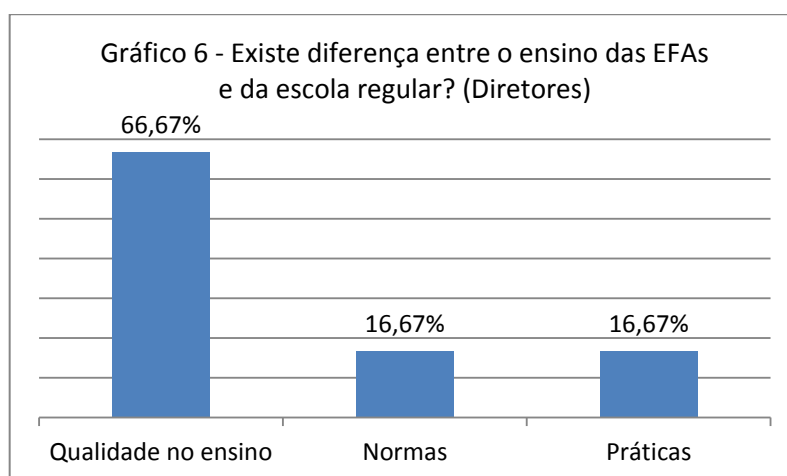
Imagem 9 – Tempo escola/meio



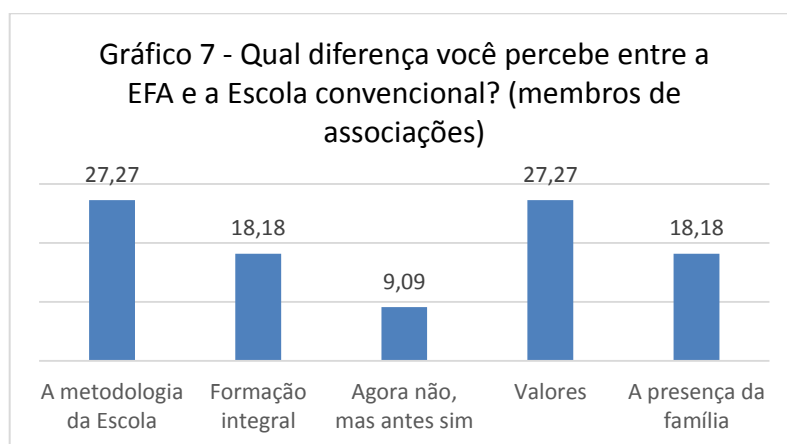
Fonte: Begnami (2001).

Precisa-se de conhecimento para saber que alternância se está trabalhando de acordo com Queiroz (2004) e qual a ocorrência da teoria tripolar (PINEAU, 2001). Para Silva, Oliveira, Teodoro (2008, p. 7), o primeiro é o “espaço familiar e a comunidade de origem (realidade)”; em segundo, a EFA onde o aluno interage com os mais variados conhecimentos compartilhados em conjunto, refletindo-se em “base científicas (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade ou na inserção em determinados movimentos sociais”.

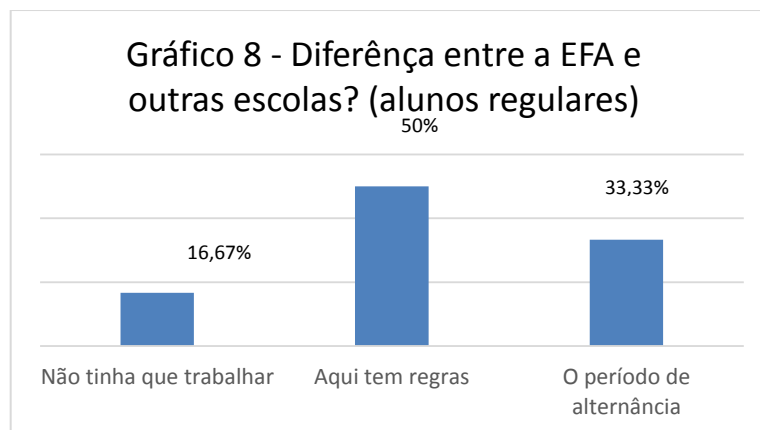
Assim reforça-se que as escolas famílias são entidades sem fins lucrativos que surgem advindas de movimentos a partir da demanda local. Tem suas especificidades e uma metodologia própria. Foi pensada para atender os filhos de agricultores, com o intuito de proporcionar um ensino voltado para a realidade dos alunos. E um dos questionamentos realizados durante a pesquisa foi se há alguma diferença entre uma EFA e uma escola regular e, tal questionamento será analisado conforme algumas categorias (Gráficos 6, 7; 8, p. 202).



Fonte: Pesquisa de campo (2017)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

De acordo com os gráficos 6 e 8, há uma consonância na resposta dos diretores e dos técnico ou membro das associações. No entanto, no gráfico 7, tem-se um percentual que chama atenção, pois 9,09% não veem diferenças entre as EFAs e as escolas regulares. É um percentual pequeno, mas pode ser resquícios do trabalho que está sendo realizado nas EFAs.

O fato de não se ter mais a P.A. como propriedade. Outro ponto que o gráfico direciona é sobre a forma que os alunos que estão, em seu primeiro ano na EFA, percebem a rotina da escola como trabalho, o que pode ocasionar alguns desconfortos para o aluno, mas isso se deve a falta de compreensão sobre a metodologia adotada pela EFA. Uma das características percebida por todos foi a questão das regras e valores trabalhados na escola, nesse ponto as EFAs estão fazendo um trabalho pontual, característico da P. A. Vale ressaltar que 93% dos outros entrevistados também estão em consonância com as respostas apresentadas e percebem a EFA com uma escola de qualidade, com atividades práticas, trabalha os valores e as regras, transformando os alunos que por ela passam e, isso pode ser confirmado com resposta colhidas durante este trabalho.

Professor 1- Na EFA os alunos aprendem além de conteúdos a respeitarem as demais pessoas que eles convivem.

Ex-aluno 1- Na escola aprendi a mudar meu comportamento com os meus pais, comei a ajudar meu pai na roça e minha mãe em casa. Eles nem acreditavam na mudança.

Concluinte 1- Hoje o que eu faço aqui na escola eu também faço em casa para ajudar minha mãe.

Coordenador 1 – A escola trabalha com regras e valores. No início eles acham ruim, mas depois se acostumam e já estranham quando alguém faz alguma coisa de errado.

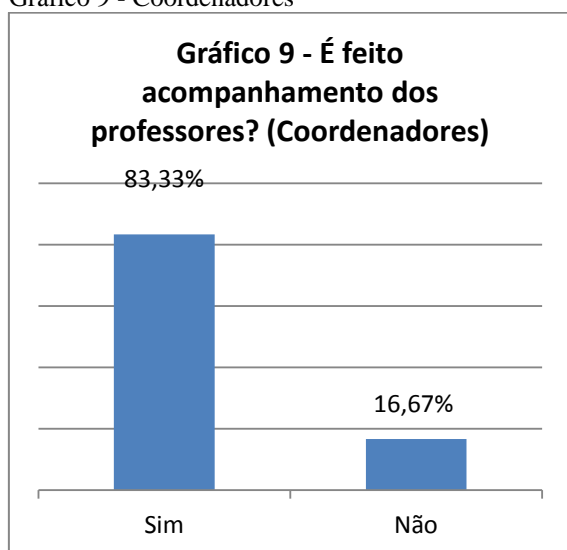
Família 3 – Minha filha mudou muito depois que começou a estudar na escola, fica mais em casa e me obedece sem reclamar muito. Não era assim antes.

Percebe-se que mesmo com todas as mazelas ocasionadas por inúmeros motivos, outrora mencionados, as EFAs ainda fazem um trabalho voltado para a formação cidadã do aluno e que o resultado pode ser constatado pela fala dos próprios envolvidos no processo.

Diante do exposto, nota-se que as EFAs ainda têm elementos que as tornam diferentes das escolas regulares.

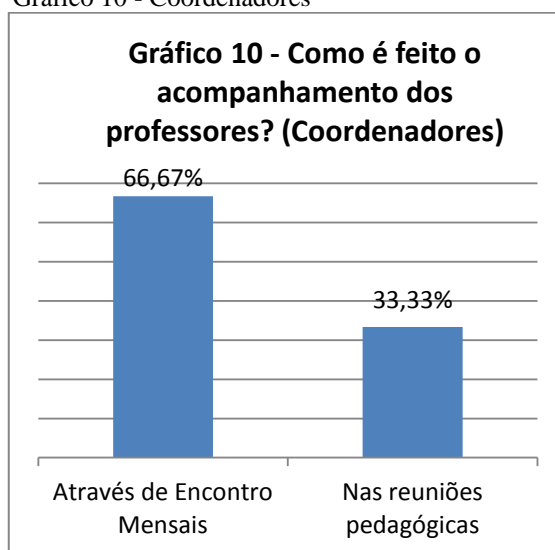
Um dos meios de fazer com que os trabalhos das EFAs sejam desenvolvidos de acordo com os objetivos almejados pela P. A., é o acompanhamento das atividades, isso é essencial e, cabe ao diretor juntamente com o coordenador pedagógico fazer acompanhamento da rotina da escola e verificar de que formas as atividades estão sendo desenvolvidas e quais os resultados alcançados. E para compreender com está sendo realizado este trabalho, foi perguntado ao coordenador se ele acompanhava as atividades desenvolvidas pelos professores e de que forma. E as resposta dadas já eram esperadas (Gráficos 9 e 10).

Gráfico 9 - Coordenadores



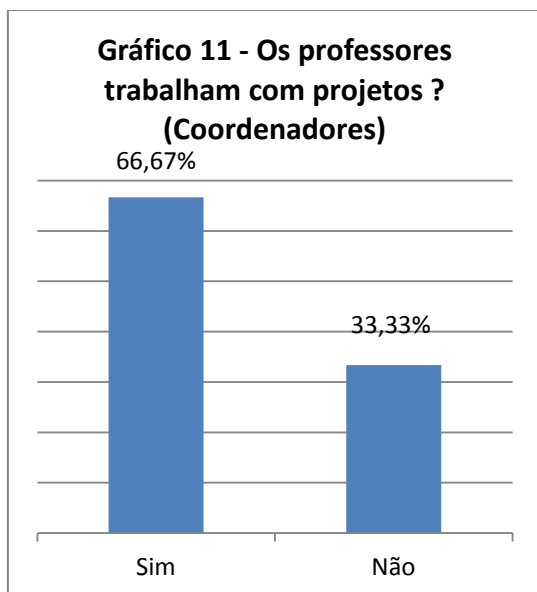
Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Gráfico 10 - Coordenadores

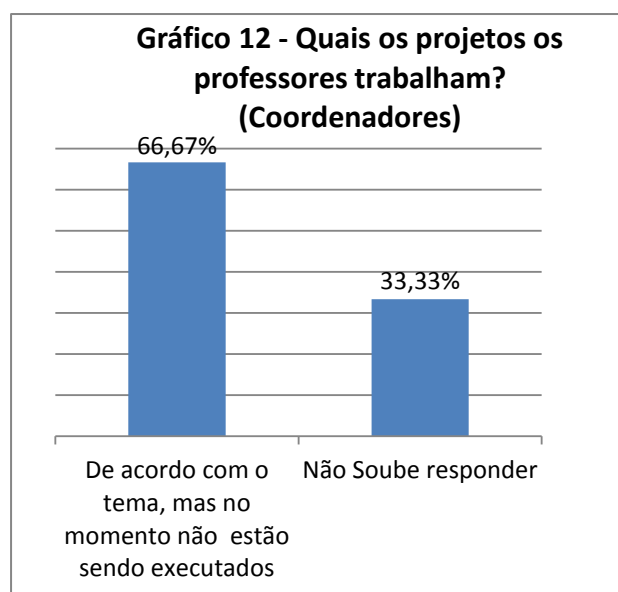


Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Nota-se a partir dois gráficos que o acompanhamento é realizado, mas não foi o que se observou durante a pesquisa de campo, pois devido à rotatividade de professores e rodízio organizados pelos próprios professores para que não passem um mês no campo, causa um distanciamento entre a teoria e prática do coordenador. Outro item observado foi que com esse rodízio, os alunos acabam sobrecarregados da mesma disciplina durante a semana, o que pode ocasionar uma dificuldade no aprendizado. Também foi questionado sobre o trabalho com projetos, já que a P. A. tem seu projeto maior com seus instrumentos, mas nada impede da execução de projetos paralelos (gráficos 11 e 12).



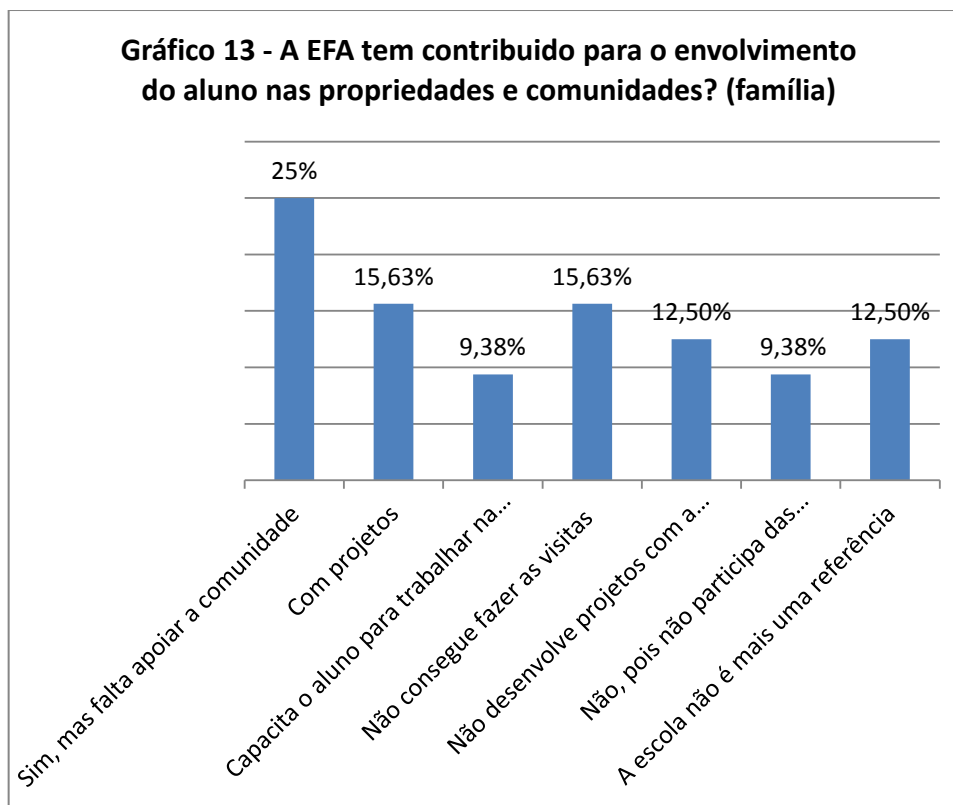
Fonte: Pesquisa de campo (2017)



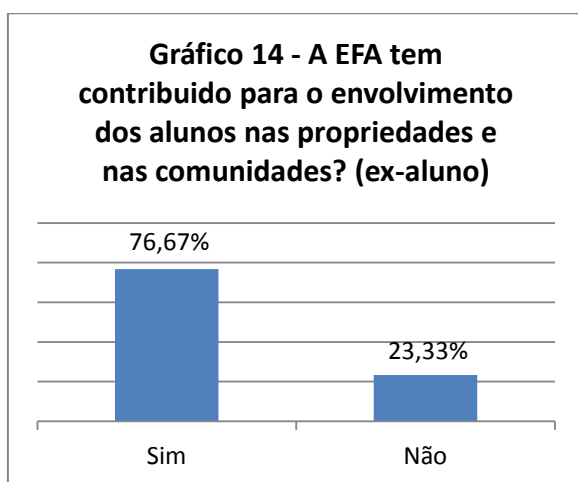
Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Os resultados apontam que há conhecimento sobre a importância da realização de projetos, no entanto, não se tem clareza dos projetos trabalhados nas EFAs, principalmente porque está se falando de projetos extracurriculares, uma vez que a P. A. já desdobra seu plano em vários temas para serem trabalhados em forma de projetos. Durante as visitas nas EFAs, a única que apresentou esse trabalho já incluso no planejamento dos professores, de forma incipiente, foi a Escola Família do Pacuí. Essa observação constou também, que pelo fato de ser a Efa mais antiga e ter em seu comando, uma diretora a mais de 10 anos, faz com que os trabalhos sejam sequenciados.

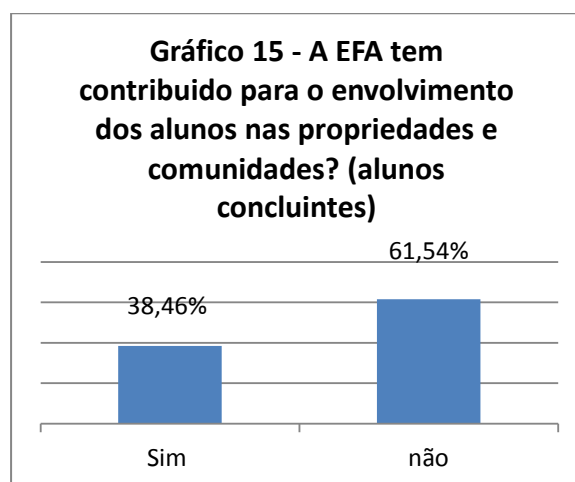
Com um trabalho voltado para o jovem do campo, as EFAs, através de sua metodologia e objetivo de formação integral, visa contribuir, a partir de seus resultados, de forma significativa, com o desenvolvimento das propriedades uma vez que os alunos aprendem a teoria na escola, cercam-se de novas tecnologias para realizar a prática em sua propriedade junto à sua família. Deve-se levar em consideração que esse viés está em um dos princípios da alternância que é o desenvolvimento do meio com sustentabilidade. Então saber se as EFAs locais têm contribuído com esse princípio tornou-se necessário, e buscou-se saber sobre a efetividade dessa contribuição com famílias, ex-alunos e alunos concluintes (Gráficos 13, 14 e 15, p. 205).



Fonte: Pesquisa de campo (2017)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Quanto às famílias, parece que estão divididas (Gráfico13), uma parte acredita que a escola não proporciona mais esse envolvimento e a outra, uma pequena maioria, diz que a escola ainda tem a capacidade de propiciar este momento onde o aluno irá executar a prática decorrente da teoria aprendida na escola, para Begnami (2001), sem essa relação escola/propriedade não há Pedagogia da Alternância, pois esta se evidencia a partir da realização de seus instrumentos. No que se refere aos ex-alunos (Gráfico 14), em sua maioria, 76,67% entendem que ocorre esse processo por terem vivenciado e ainda vivenciam pois

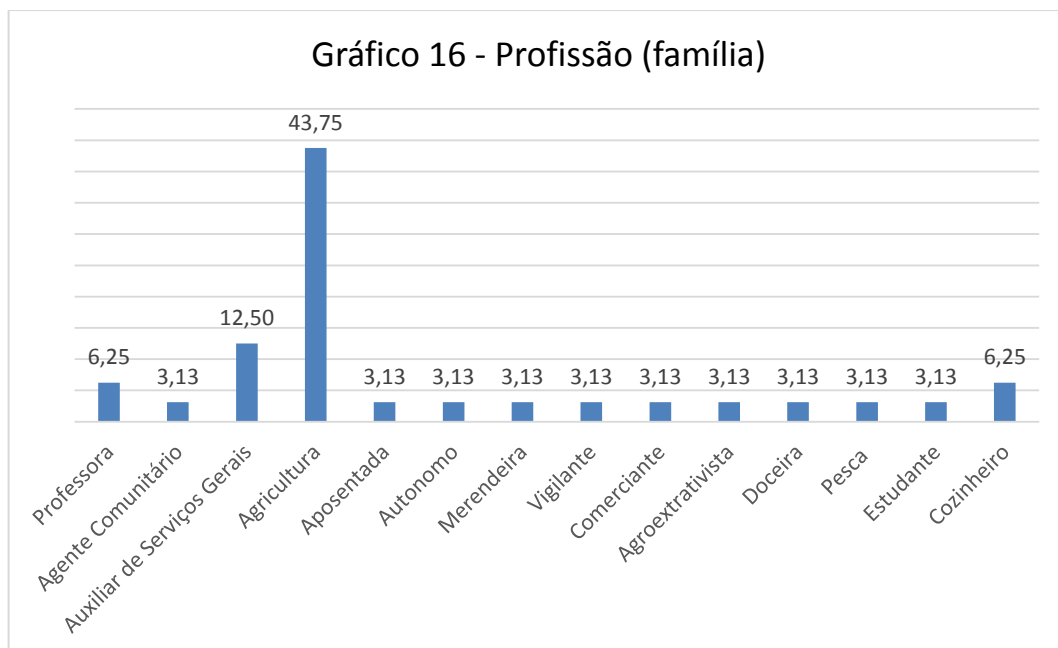
maioria dos entrevistados mora na comunidade de origem, comprovando a eficácia da P. A. outrora nas EFAs, pois no resultado dos alunos concluintes (Gráfico 15), a P.A. não está alcançando um de seus objetivos que é a valorização e permanência do jovem no campo, pois de acordo com os números, 61,54% não acreditam nesse envolvimento e dizem que ao terminar os estudos irão para a cidade, por acreditar que há mais recursos tanto para continuar os estudos, quanto trabalhar. Observa-se então que os resultados alcançados pelas EFAs logo quando iniciou suas atividades foi mais significativo.

Percebe-se que as EFAs desempenham um importante papel social, mas devido alguns percalços, outrora já explicitados, hoje encontra-se com dificuldades para realizar seu papel com empenho e proporcionar um ensino utilizando-se de todos os instrumentos da P. A. de forma adequada e com eficácia em seus objetivos.

4.1.1 Contribuições das EFA na agricultura familiar

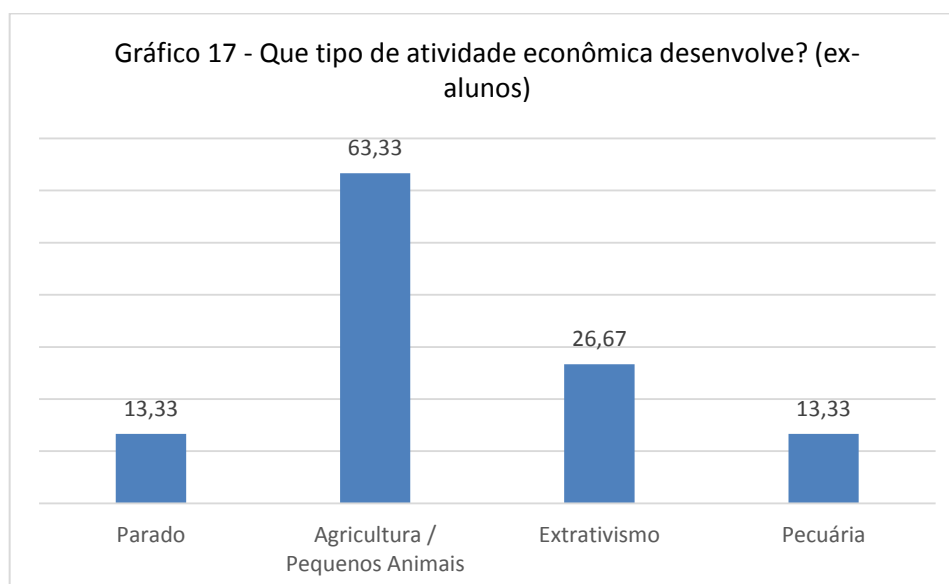
A ideia de preparar o jovem para atuar, juntamente com sua família, em sua propriedade, são contribuições que geram frutos a partir dos conhecimentos adquiridos nas EFAs. Assim, tem-se destaque a Agricultura Familiar, a qual pode ser caracterizada como aquela em que a gestão da propriedade e a maior parte do trabalho são oriundas de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou de casamento. Nos estabelecimentos familiares, “as decisões sobre o que e como produzir não é determinado apenas pela lógica do mercado, mas, também, por outras lógicas que visam atender às variadas necessidades e objetivos da família, nem todas vinculadas à renda da unidade produtiva” (ABRAMOVAY, 1988).

Durante as visitas as comunidades, constatou-se que 96% dos entrevistados são donos de suas terras, e nelas são feitas plantações principalmente de mandioca, para a feitura da farinha que será vendida na feira ou para abastecimento do mercado interno. Outro fato que chamou a atenção está relacionado à profissão (gráfico 16, p. 207), pois maioria dos entrevistados não vive só de agricultura, desmistificando a ideia de que no campo só tem agricultores.

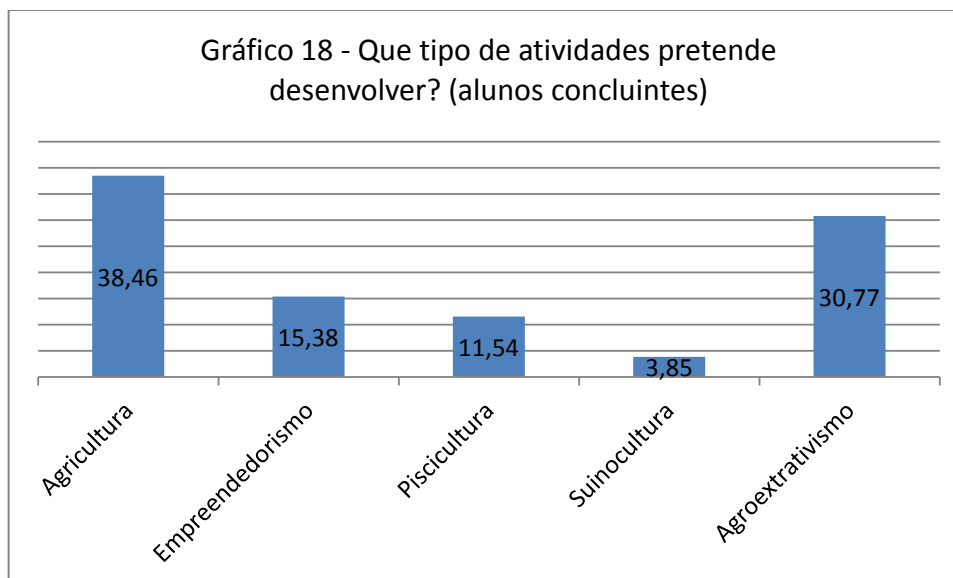


Fonte: Pesquisa de campo (2017)

De acordo com os resultados encontrados no gráfico (16), maioria dos entrevistados, 56,25%, tem uma segunda fonte de renda, a qual soma-se com a produção em sua propriedade. No que concerne a EFA, verifica-se qual a sua contribuição nesse processo. Assim averigou-se a participação de duas categorias nesse processo, a família e os ex-alunos, o que demonstra a efetividade das EFAs quando bem aplicado seus instrumentos pedagógicos.



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

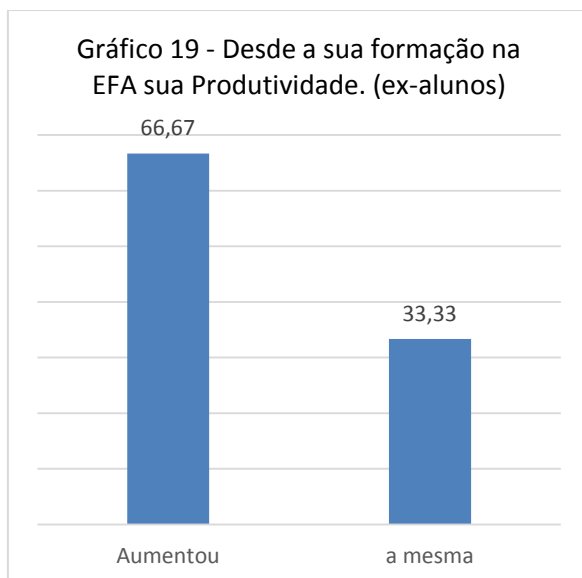


Fonte: Pesquisa de campo (2017)

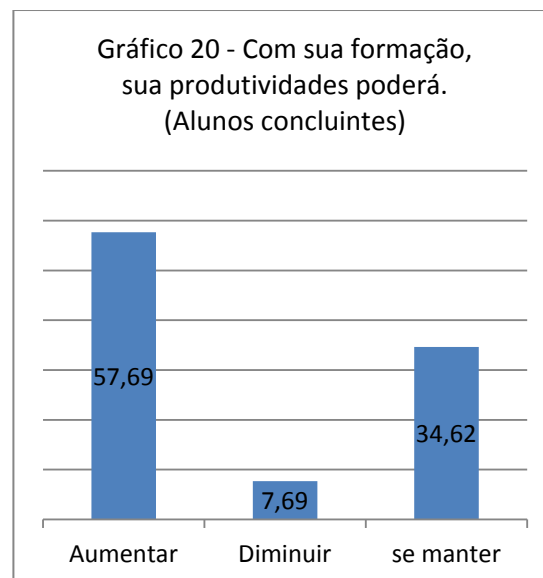
Os resultados dos dois gráficos (gráficos 17 e 18) apontam que as EFAs, mesmo com suas mazelas, ainda propiciam ao jovem a possibilidade de permanecer no campo e a partir de sua prática adquirida na instituição, os jovens podem transformar sua realidade ou até a de sua comunidade. Para Luz (2001, p. 05),

Os jovens rurais querem ser reconhecidos enquanto uma categoria social que cumpre (seja trabalhando no campo ou nas cidades) um papel relevante para o desenvolvimento social. Não pretendem ser percebidos como pobres, atrasados, inferiores ou sem cultura e sem futuro. Querem que seu modo de ser e de viver seja reconhecido na sua especificidade e que a sociedade perceba o valor social de seu trabalho, de sua cultura, de suas vidas.

Os resultados demonstram que as EFAs despontam nos alunos o lado do empreendedorismo e a possibilidade de permanência local e, isso fica claro nos gráficos 17 e 18, parafraseando com a ideia de Luz (2001). No entanto, parece haver certa contradição nas respostas dos alunos concluintes, já que no gráfico (15), os alunos sustentam que a EFA não tem contribuído para o envolvimento destes em suas propriedades e na comunidade. Percebe-se que os alunos concluintes ainda estão indecisos, contrariamente dos ex-alunos (18), que vem desenvolvendo seus projetos desde sua saída escola, alguns até voltaram a estudar, com o Programa Pró-Campo, e nem pensam em sair de sua propriedade. Os alunos também foram questionados quanto a produção na sua propriedade.



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

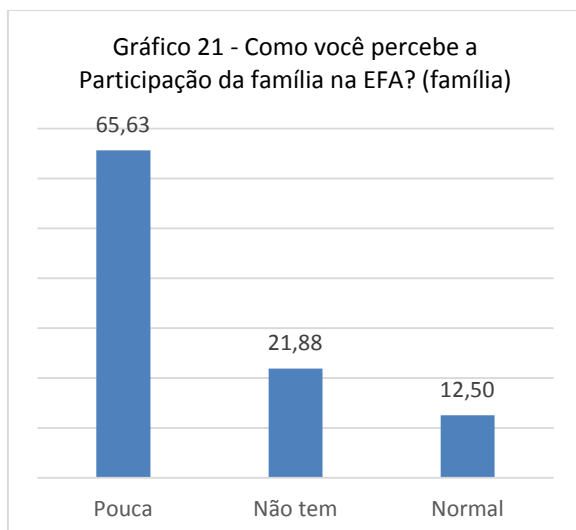


Fonte: Pesquisa de campo (2017)

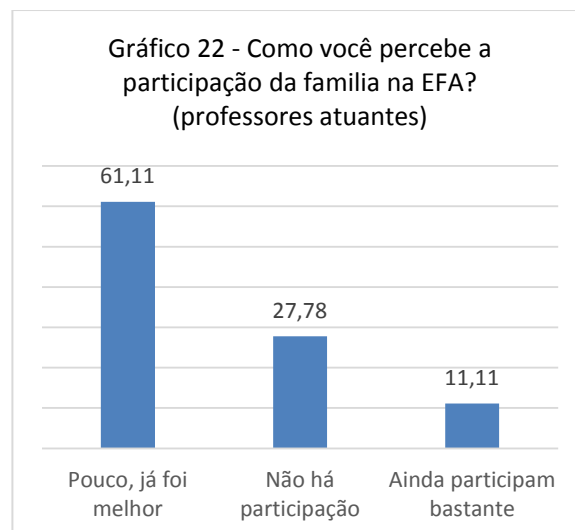
Os resultados apontam que, as EFAs, em outro momento foram mais efetivas em seu trabalho, pois os ex-alunos sempre despontam nas respostas relacionadas a execução de sua teoria pós escola, bem como sua formação quanto cidadão. Para Queiroz (2004), a P. A. só pode obter resultados positivos quando seus instrumentos são aplicados de forma correta. E talvez aí esteja o problema, já que tem-se sérios problemas com o quadro funcional das EFAs, uma vez que os professores já não são bem preparados como os mais antigos, que vivenciaram o auge das EFAs no estado, com sua metodologia inovadora.

4.1.2 Família e escola: uma relação de solidariedade

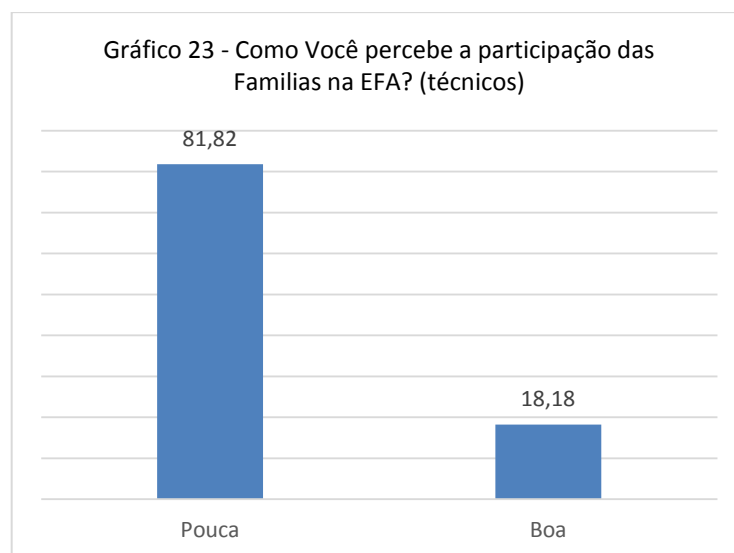
As EFAs surgem a partir dos movimentos e são as famílias que as fortalecem por meios das associações mantenedoras estreitando cada vez mais os laços. No entanto, no estado vem acontecendo o inverso, pois no decorrer dessas quase três décadas de EFAs no estado, as famílias estão se afastando da escola e, de acordo com as perguntas realizadas durante o trabalho de campo, surgiram várias razões para isso, dentre elas, a falta de prestação de contas por parte de alguns presidentes das associações e diretores das EFAs, ocasionando o afastamento das famílias e alunos, principalmente, das que estão inseridas nas comunidades em que as escolas estão localizadas. Ao perguntar as famílias e aos professores (gráficos 21, 22 e 23, p. 210) como está a presença das famílias nas EFAs, teve-se os seguintes resultados:



Fonte: Pesquisa de campo (2017)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

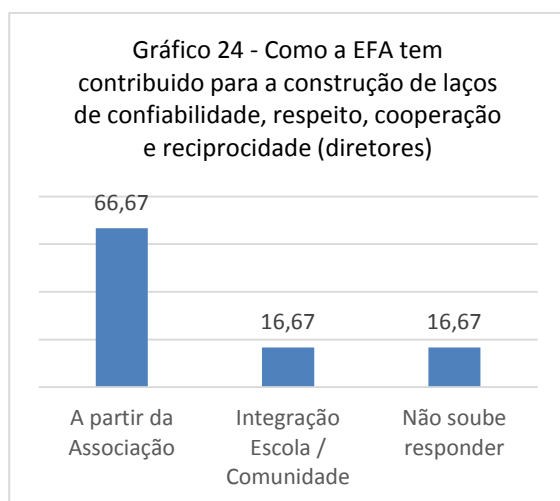


Fonte: Pesquisa de campo (2017)

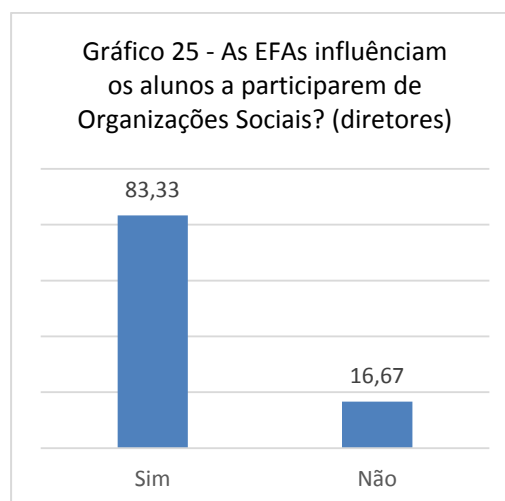
Com os resultados encontrados, percebe-se que todas as três categorias concordam que a presença das famílias já foi mais significativa, tanto as famílias com 81,82% como os técnicos e membros das associações com 65,63% e os professores com 61,11%, confirmam tal evidencia. Mas como pode, uma escola que surge de iniciativas populares, ter o afastamento de quem as criaram? Mesmo com todo o trabalho que vem sendo realizados pelas EFAs, faz-se necessário uma avaliação para compreender esse processo e tentar revertê-lo, algo necessário para a sobrevivência das EFAs, visto que, depende de parceiras e estas nem sempre estão disponíveis. Para Calvó (2001), um dos pilares das P. A. é a associação e é o seu fortalecimento que pode propiciar a EFA uma sustentação mais sólida, pois o afastamento das famílias nas escolas as deixa mais vulneráveis.

4.2 AS EFA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA FORMAÇÃO INTEGRAL

Com uma base associativista, as EFAs tem em sua filosofia uma solidificação a partir dos movimentos. E toda essa base de associações e cooperativas envolvidas em seu entorno provoca o fortalecimento da confiança, item necessário para a formação de Capital Social, o qual já foi amplamente discutido anteriormente. No entanto, quando se trata da formação, para Nazzari, Reule, Lazzarotto (2013, p.2), pode ser definido como “interação recíproca da comunidade e seu impacto no desenvolvimento socioeconômico e na democracia. Suas principais dimensões envolvem: o plano individual, social e institucional”. Então quanto agente transformador, será que as EFAs estão contribuindo para a formação de capital e empoderamento social?



Fonte: Pesquisa de campo (2017)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

Apesar dos gráficos (24 e 25) apontarem para um lado positivo com 66,67% e 83,33% do percentual, não condiz com a realidade observada, e a contradição começa desde a instituição maior, responsável pelas EFAs locais, as próprias EFAs que não conseguem manter-se unidas em prol de benefícios próprios, então como passar confianças para a comunidade em que estão inseridas? Também entra em contradição com os resultados apontados (gráficos 21, 22 e 23), onde as três categorias concordaram com o afastamento das famílias em relação as Efas, ferramentas essenciais nesse processo de formação e fortalecimento de base. Para Putnam (1996), o grau de capital social vivente em uma sociedade pode elucidar o crescimento ou declínio do seu desenvolvimento econômico.

Diante do exposto, percebeu-se que no universo pesquisado as contradições são constantes, mas se parte da premissa que o quadro ainda pode ser revertido e para isso, traz-se a ideia de Nazzari (2003, p. 19), a qual diz que,

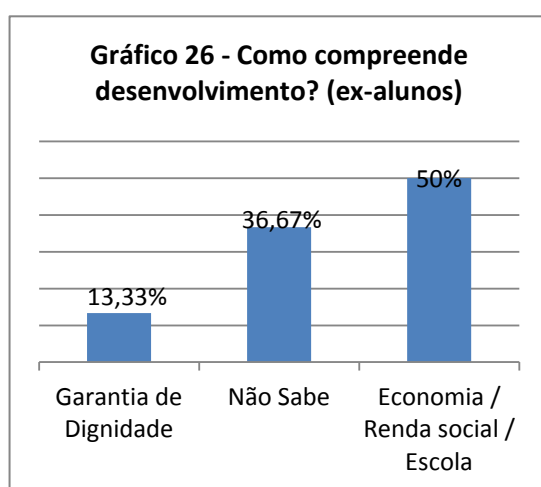
na dimensão individual, resgata-se a variável de confiança e previsibilidade no comportamento do outro, que por sua vez favorece a cooperação sistêmica na convivência social. Nesta direção, “uma comunidade cooperativa pode potencializar interações que levem ao surgimento de pessoas mais críticas e fiscalizadoras dos bens públicos”, ampliando o envolvimento da participação das pessoas na dimensão institucional, o que por sua vez, poderia implementar o desenvolvimento socioeconômico de uma região.

4.2.1 O desenvolvimento local com base na formação do capital social

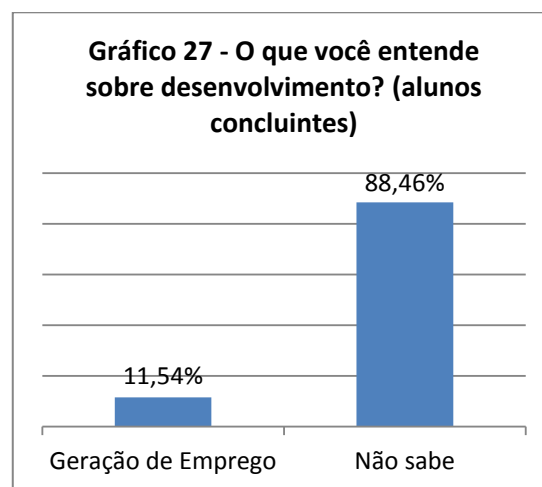
O processo de preservação do meio ambiente, proporcionando um desenvolvimento com base sustentável, não está desatrelado a educação, pois segundo Gadotti (2002, p. 19),

O desenvolvimento sustentável visto de forma crítica tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a Pedagogia da Terra, a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do “sentido das coisas a partir da vida cotidiana”.

Partindo da ideia de Gadotti, observa-se o quanto a metodologia das EFAs enquadrar-se nesse modelo, visto que parte da realidade do aluno, sua vida cotidiana. O quanto um de seus pilares, o desenvolvimento local, está atrelado a ideia do autor, que tudo perpassa pela educação, logo esta deve ser de qualidade e adequada a realidade local, pois tem-se o objetivo de desenvolver um território e não o mundo. Então, pensar em desenvolvimento local, implicasse dizer que, nesse cenário, as EFAs devem ser as protagonistas, visto que, a sua preocupação com o meio já está contemplada em sua filosofia pedagógica. Mas, para se ter um resultado positivo quanto ao desenvolvimento, todo um trabalho de base, idealizados pelas EFAs, precisa ser feito, pois seus alunos precisam compreender um pouco sobre desenvolvimento e, talvez isso nem seja tão difícil, pois é um dos pilares da alternância. No entanto, ao verificar o conhecimento dos alunos (gráficos 26 e 27) sobre desenvolvimento, o resultado não foi muito compatível com a proposta de trabalhos das EFAs.



Fonte: Pesquisa de campo (2017)



Fonte: Pesquisa de campo (2017)

O resultado não é animador, pois 88,46% dos alunos concluintes e 36,67% dos ex-alunos desconhecem sobre o termo, algo preocupante visto que um dos pilares da alternância é o desenvolvimento do meio, nesse caso, pelo o menos a intimidade com a palavra já deveriam ter a partir do conhecimento sobre os pilares da proposta utilizada nas escolas onde estão estudando ou estudaram. Com uma metodologia tão rica de instrumentos que possibilitem um aprendizado significativo a partir das experiências vividas, esperava-se um resultado mais positivo das EFAs e a aplicabilidade da P.A. Trabalhar o desenvolvimento é algo necessário, e este trabalho deve ser avaliado, pois só percebe-se que está no caminho certo quando os resultados são positivos e repensados se necessários. Para uma avaliação em relação a sustentabilidade, foi apresentado no referencial, indicadores que podem aferir se os resultados são os esperados ou não, podendo assim, uma revisão dos objetivos e metodologias trabalhadas.

Na realização deste trabalho, percebeu-se que maioria dos alunos é do sexo masculino, 89%, enquanto que as meninas apenas representam 11%. Também constatou-se que as EFAs possuem estruturas diferentes, pois umas tem todas as condições necessárias para receber seus alunos enquanto que outras necessitam de uma reforma urgente. Seus recursos são limitados e no que se refere a pessoal também. Maioria de seus alunos (70%) são de comunidades distantes, o que demonstra a descrença nas EFAs pela comunidade onde estão implantadas.

Contudo, tem-se a compreensão da importância das EFAs no estado, com uma história de quase três décadas fazendo a diferença para os jovens do campo e, que fizeram e fazem um belo trabalho na zona rural, para jovens que veem nelas a única possibilidade de mudanças. Mas por uma série de problemas, incluindo o de gestão, falta de recursos, dentre outros, elas estão estagnadas e seus alunos estão sofrendo os reflexos, na medida em que tais problemas interferem no processo ensino aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES

As conclusões aqui apresentadas tiveram por parâmetros as hipóteses que nortearam a execução deste trabalho e todo debate que se estabeleceu durante a realização do mesmo. E para seu início deu-se as seguintes hipóteses. E no decorrer do trabalho, percebeu-se que a Pedagogia da Alternância como metodologia inovadora, consegue promover uma educação que vise o desenvolvimento do meio com sustentabilidade. E são esses resultados que torna as EFAs diferentes das demais escolas. No entanto, para que a metodologia dê resultados positivos, necessita-se de uma estrutura de base onde se possibilite trabalhar teoria e prática com os alunos e, que seja feito um acompanhamento destes na realização das suas atividades em suas propriedades. Partindo desse princípio, a metodologia possibilita o aluno a aprender valorizar seu território, sua cultura e, empreender a partir do seu PPJ, mas necessita de uma aplicabilidade correta, o que não está ocorrendo no atual contexto das EFAs locais e, ocasionando resultados negativos, diferentemente dos resultados encontrados com os primeiros alunos das EFAs, os quais confirmam a eficiência da P. A.

Outra observação realizada foi que, hoje, cerca de 70% dos alunos das EFAs pensam em vir morar para a cidade, por acreditar que seja melhor. Isso demonstra que as EFAs não tem alcançado, nesses últimos anos, um dos objetos da alternância, o da permanência do jovem no meio, não que ele se já obrigado a viver no campo, mas é um dos papéis da escola, mostra-lhe possibilidades de permanência, afinal ele está em uma escola, onde a formação está voltada para sua realidade.

Vale ressaltar que das seis EFAs pesquisadas, a pioneira, tenta manter-se como em seus primórdios, e isso se dá por vários motivos, dentre eles, o fato de ter a mesma gestora a mais de dez anos. No entanto, sua força de vontade, sem recurso, corre o risco de não durar por muito tempo. É fato que os membros das associações colaboram, mas não é o suficiente. Quanto à valorização local, o que possibilita é justamente a aplicação da P. A. de forma correta, com atividades específicas que possibilitam integração escola/família/comunidade.

É fato que os problemas encontrados nas EFAs não são de hoje, pois em 2005, Nascimento ao fazer suas considerações, a autora colocou “Considerações finais ou para onde vão as EFAs” e, partindo dessa premissa pergunto: para onde foram as EFAs? Os problemas encontrados foram muitos, a pesquisa aconteceu em meio a uma crise, que teve seu início em 2010, mas que se agravou em 2015 e 2016. Com quase 30 anos no estado, já tiveram resultados positivos e foram referencia no campo, mas na atual conjuntura, a falta de recurso, tem tornado as EFAs como uma escola regular, com o diferencial da alternância.

Para além da formação agropecuária, os CEFFAs devem atender às necessidades de formação no que se referem às outras capacidades e habilidades, como o empreendedorismo e inovações para a Pluriatividade, em consonância com o desenvolvimento rural local e sustentável, de forma a tornar o aluno um agente de desenvolvimento de seu meio (UNEFAB, 2002 e 2006).

E com muita propriedade Calvó (1999) complementa que deve “contribuir para que o jovem construa a sua personalidade e o seu futuro junto com sua família e no meio em que vive”. No entanto, não foi o que verificou-se nesse período de pesquisa. Devido a inúmeros motivos, outrora citados, as EFAs locais não estão conseguindo desenvolver suas atividades de acordo com sua proposta metodológica, ocasionando resultados negativos quanto à aprendizagem e procura de vagas, este último quando em alta, proporciona o crescimento da EFA.

Vale destacar que, as dificuldades pela qual as EFAs estão passando se deve por falta de comprometimento do estado com a educação dos jovens do campo, pois entende-se que, sozinhas, as EFAs não conseguirão promover a formação integral, voltada para o jovem do campo, com resultados positivos, tanto na formação quanto para melhora local, visto que, em sua proposta é trabalhada a sustentabilidade. Ainda que com resultados positivos, a participação das EFAs para o desenvolvimento local é incipiente, já que, maioria dos alunos não é das comunidades onde elas estão inseridas.

É inegável a importância local das EFAs, e para muitos, acaba tornando-se a única possibilidade de mudança. Pois mesmo sem utilizar os instrumentos da P.A, ela cumpre uma função sócia, a de ensinar e, ainda que com algumas mazelas, isso está sendo cumprido. Os alunos que lá estão gostam do ambiente e se cuidam dele, claro que nem todas estão preservadas da mesma forma. A organização do espaço e manutenção faz parte de suas tarefas, o que faz com que tenham uma preocupação com ambiente em que vivem.

Quanto a infraestrutura física, quatro EFAs possuem as instalações adequadas para receber os alunos, já que estes passam 15 dias reclusos na escola. Quanto ao pessoal, é um sério problema, pois a rotatividade de professores é grande e prejudica os alunos, e não é só pela rotatividade e sim, pela falta de conhecimento sobre metodologia. Quanto a gestão, observou-se que a escola que tem dado melhores resultados é a que a gestora já está no cargo a mais de 10 anos, pois percebeu-se que a volatilidade, quebra o trabalho que está sendo realizado. Quanto aos laboratórios, percebeu-se que todas estão com dificuldades para a manutenção e que, com parcerias estão tentando reativá-los. Quanto a comunidade, no que parece, perdeu a confiança nas EFAs e, de acordo com relatos principalmente por falta de prestações de conta. A falta de parceria entre escola e comunidade, com projetos e ações,

também enfraqueceu a relação que, de acordo com vários autores citados nesse trabalho, é tão vital para a existência e permanência da escola. Também foi observado que há conflitos internos e externos as EFAs, pois há divergências dentro e fora, este último está relacionado a mantenedora, a RAEFAP, a qual, juntamente com as escolas, abarca uma demanda muito grande, gerando descontentamento para alguns.

Quanto a RAEFAP, observou-se que, está com sérios problemas financeiros e de sustentabilidade, as duas últimas gestões vem tentando fazer um trabalho diferente, mas a desunião entre elas dificulta a melhora do quadro. A instituição não conta com prédio próprio e tem dificuldades para manter-se durante a falta do convenio que ocasiona o repasse do estado.

Bem, diante de tudo que foi observado, as EFAs necessitam reinventar-se e tornar-se menos dependente do governo. Para isso, necessitam trazer a comunidade para dentro da escola e, com devidas proporções fazer seus laboratórios funcionarem com o intuito da auto sustentação, pois a comunidades relatou que, outrora, as escolas mantinham uma ferinha e tinham produção de vários itens alimentícios e para plantação, gerando, mesmo de forma incipiente, renda para as demandas pequenas. As parcerias são essências para manutenção das EFAs e estas precisam saber quando e por que começaram a perder seus parceiros para poder trazê-los de volta. Ações realizadas na escola para a comunidade é sempre bem vista, então acredita-se que falta um pouco de empenho e criatividade para estas feitura. O intercâmbio entre os alunos era algo fortalecia e que os alunos esperavam, no entanto se perdeu e, urgentemente, precisa ser resgatado.

Quanto a RAEFAP, não sabe-se qual o seu destino, mas necessita reinventar-se enquanto empresa e precisa adquirir autonomia. Enquanto instituição mantenedora necessita fazer um acompanhamento das atividades que são realizadas nas EFAs e nos projetos que estão sendo executados. Buscar parcerias para captar recursos e reestruturar-se frente as EFAs, com objetivos e metas a serem alcançadas.

Contudo, conclui-se que é inegável o feito que as EFAs e RAEFAP vieram realizando, beneficiando os jovens e famílias o campo, no decorrer dessas três décadas implantadas no estado, no entanto, faz-se necessário uma pausa para uma avaliação de tudo que foi feito; o que deu certo; o que deu errado; quais os pontos fortes; os fracos; vislumbrar novas parcerias e possibilidades galgando um decreto para regulamentar a Lei Nº 0924 de agosto de 2005 e, ganhar sua almejada autonomia. Para assim, conseguir realizar uma transformação no campo amapaense, com educação de qualidade voltada para a realidade e com viés de promover do

desenvolvimento local, com sustentabilidade, visto que já são objetivos inerentes a Pedagogia da Alternância, proposta metodológica utilizada pelas EFAs.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural.** Economia aplicada – volume 4 nº 2 abril/ junho 2000.
- ABRAMOVAY, R. et al. **Juventude e agricultura familiar: desafios dos novos padrões sucessórios.** Brasília: Unesco, 1988.
- ALVES, Rubem. **Filosofia da Ciência: Introdução ao jogo e suas regras.** São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- AMBROSIO, T. **A Formação entre o Desenvolvimento Sustentável e o Desenvolvimento Humano.** In: II Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância. Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília: UNEFAB, 2002.
- Anais Eletrônico VVIII EPCC — Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar – Brasil. ASPECTOS DA IMPORTÂNCIA DA AGRICULTURA FAMILIAR NO ESTADO DO AMAPÁ.** SILVA, I. C. d; LOMBA, R. M. CESUMAR – Centro Universitário de Maringá Editora CESUMAR Maringá – Paraná - Outubro de 2011
- ÁVILA, V. F. de et al. **Formação educacional em desenvolvimento local: relato de estudo em grupo e análise de conceitos.** Campo Grande: UCDB, 2000.
- AZEVEDO, A. J. **A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora.** 1998. 185 p. Tese Doutorado – Universidade Estadual Paulista, Marília. 1999.
- BALDEZ, F. B. S. **As contribuições da Escola Família Agroextrativista do carvão para o desenvolvimento rural sustentável na região amazônica amapaense.** 2011. 115p. Dissertação – Mestrado em Desenvolvimento Regional. Amapá: Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.
- BECKER, D. e BANDEIRA, P. S. **Participação social e cidadã no desenvolvimento regional contemporâneo.** In: LÜBECK, Elisa e SCHNEIDER, Flávio Miguel. (orgs.). Programa de desenvolvimento integrado e sustentável da mesorregião metade Sul. Santa Maria: Pallotti, 2003.
- BENJAMIN, Al. M. da S.. **Agroextrativismo: sustentabilidade e estratégias produtivas na reserva extrativista do Rio Cajari, Sul do Amapá.** 2004. 96f. Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável). Núcleo de Estudo em Agricultura Familiar, Universidade Federal do Amapá, Belém. 2004.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Sem Terra Aprende e ensina: estudos sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores.** Campinas: Autores Associados. 1999.
- BRANDÃO, C. F. **Estrutura e Funcionamento da educação.** São Paulo: Editora Avercamp. 2004. 168 p.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 março de 2016.

BRASIL, **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, art. 5º, 2001. Brasília, MEC 2002.

BRASIL. Instituto Nacional do Meio Ambiente / IBAMA. Citations of electronic documents in an electronic document. Disponível em <http://www.ibama.gov.br>. Acessado em 17 de abril de 2017 as 21:30 h.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores**. Dissertação (Mestrado)- Universidade Nova de Lisboa / Universidade François Rabelais/ UNEFAB. Brasília, 2003.

BEGNAMI, J. B. **Apoio da secretaria de desenvolvimento territorial – sdt/mda ao processo de expansão, estruturação e capacitação dos centros familiares de formação em alternância - Ceffas**. Brasília, DF, dezembro de 2011.

BENJAMIN, A. M. da S. **Agroextrativismo: Sustentabilidade e estratégias na reserva extrativista do rio Cajari, sul do Amapá**/Aldrin Mario da Silva Benjamin. - Belém: UFPA Centro Agropecuário/Embrapa Amazônia Oriental, 2004.

BECKER, Dinizar e BANDEIRA, Pedro Silveira. **Participação social e cidadã no desenvolvimento regional contemporâneo**. In: LÜBECK, Elisa e SCHNEIDER, Flávio Miguel. (orgs.). Programa de desenvolvimento integrado e sustentável da mesorregião metade Sul. Santa Maria: Pallotti, 2003.

BERNARTT, M. L; PEZARICO, G. **A Pedagogia da Alternância e seus referenciais metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África**. R. de Ciências Humanas. Frederico Westphalen, v. 12 n. 19, p. 116 –136. Dez. 2011.

BINSWAHGER, H. C. **Fazendo a sustentabilidade funcionar**. In: Clóvis Cavalcanti. Meio ambiente, Desenvolvimento Sustentável e Políticas Públicas São Paulo: Cortez: Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 1997.

BOYD, H. W.; WESTFALL, R. **Pesquisa mercadológica: texto e casos**. 7.ed. Rio de Janeiro: FGV, 1987.

BOGDAN, R. S.; BIKEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12.ed. Porto: Porto, 2003.

BOURDIEU, P. (1980). **O Capital Social** – Notas Provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 67

BRANDÃO, C. R., **Casa de Escola: Cultura Camponesa e Educação Rural** - 2ª edição, Papirus, Campinas, 1984.

BUARQUE, S. C. **Metodologia de planejamento do desenvolvimento local e municipal sustentável**. Projeto de cooperação técnica INCRA/ IICA, Brasília: 1999.

BURGHGRAVE, Thierry de. **Autoformação e participação no meio sócio- profissional: abordagem biográfica de dois agricultores do Movimento das Escolas Famílias Agrícolas** - Dissertação.

CALDART, Roseli Salet. **Elementos para construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. Ano 2 – número 2 – 2004.

CALAZANS, J. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, J. DAMASCENO, M. (orgs.). Educação rural no terceiro mundo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, p. 161-198.

CALAZANS, J., CASTRO, Luis Felipe, SILVA, Hélio. **Questões e contradições da educação rural no Brasil**. In WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan. (orgs.). Educação e escola no campo. São Paulo: Papirus, 1993, p. 15-42.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento**. In: BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. (orgs.) Projeto popular e escolas do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo (Coleção Por uma Educação Básica do campo, n. 3), 2000, pp. 39-87.

CALVÓ, P. P; GIMONET, JC. **Aprendizagens e relações humanas na formação por Alternância**. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE SIMONIAN, T. (org). Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade. UNEFAB/Embrapa, 2013, p. 35-69.

CALVÓ, P. P. **Centros Familiares de Formação em Alternância**. In União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento. Salvador: UNEFAB, 1999

CAMARGO, A.F; VASCONCELOS, M.R.C. **Agroextrativismo sustentável na reserva extrativista do rio cajari Amapá** – Brasil. Encontro de Geografos de América Latina. Peru: EGAL, 2013.

CHARTIER, D. **Á L’Aube dês Formations par Alternance**, 1986. In AMODEO, Nora Beatriz Presno e ALIMONDA, Héctor (orgs.). Ruralizadas, Capacitação e Desenvolvimento. Viçosa, Ed. UFV, 2006.

CARRIÈRE, (JP), 2003, **As bases teóricas das estratégias de desenvolvimento local**, Florianópolis, (Mímeo).

CARVALHO, Marize Souza. **Formação de Professores e Demandas dos Movimentos Sociais: A Universidade Necessária**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia Faculdade de Educação Programa de Pós- Graduação em Educação. Bahia, 2003.

CARVALHO, C.; MARES, T. **Pedagogia da alternância, sua prática e contribuições para uma educação de qualidade no campo**. <http://pt.wikipedia.org> acesso em 18/04/2016

CASTRO, G. S. A. **O futuro da agricultura amapaense**. Artigo Periódico. EMBRAP, 2015

CAVALCANTE, L. O. H. **Ambientalização da Educação, Estratégia de Luta contra a Injustiça Sociambiental**. Revista da Formação Por Alternância, nº 9. Brasília: Embrapa/UNEFAB; 2009.

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

COHEN, J., ARATO, A. **Sociedade civil e Teoria Social**. In: AVRITZER, Leonardo (org.). **Sociedade Civil e Democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1992.

COLEMAN, James Samuel. **Foundations of social theory**. Harvard University Press, 1990. p.304

COSTA, H. G. P. **Educação do campo no Estado do Amapá: um estudo pró-campo – Política de Formação de educadores na universidade Federal do Amapá (2008 – 2014)**. 2016. Dissertação – Mestrado em Desenvolvimento Regional. Amapá: Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez 2009.

DALLABRIDA, Valdir Roque. A gestão territorial através do diálogo e da participação. In: Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1º de agosto de 2007, vol. XI, n. 245. Disponível em: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-24520.htm>>. Acesso em: 08 abril 2016.

DASMACENO, M. **A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política**. In: THERRIEN, J. DAMASCENO, M. (orgs). Educação e escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993, p. 53-74.

DELORS, J. **Educação Um tesouro a Descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DUFFAURE, A. **Education Milieu et Alternance, Col Mésonance**, UNMFREO, Paris, 1985.

EMPERAIRE, L. **Extratativismo e o desenvolvimento sustentável da Amazônia**. In: CASTRO, E.; PINTON, F. (org.). Faces do trópico úmido: conceitos e novas questões sobre desenvolvimento e o meio ambiente. Belém: Cejup: UFPA-NAEA, 1997.

ESTEVAM, D. O. **Casa Família Rural: a formação com base da Pedagogia da Alternância**. 2003. 126 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FEREIRA, A. M. A. **A pedagogia da Alternância na Escola Agroextrativista do Maracá e suas contribuições para o desenvolvimento local**. 2013. 135p. Dissertação – Mestrado em Desenvolvimento Regional. Amapá: Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2013.

FACUNDES, F. S. **Dinâmicas de Uso e de Ocupação do Território na Fronteira Amazônica**: Rodovia Perimetral Norte, Estado do Amapá-Macapa, 2013.

FILOCREÃO, A. S. M. **Agroextrativismo e capitalismo na Amazônia**: as transformações recentes no agroextrativismo do Sul do Amapá. Tese. 534 f. (Doutorado em Ciências – Desenvolvimento Socioambiental). Universidade Federal do Pará. Núcleo de Altos Estudos Amazônicos. Belém. 2007.

FORGEARD, G. **Alternância e Desenvolvimento do Meio**, 1999. In UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. *Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador, UNEFAB, 1999.

FACUNDES, F. DA S. **Dinâmicas de Uso e de Ocupação do Território na Fronteira Amazônica: Rodovia Perimetral Norte**, Estado do Amapá. Macapá 2013

FRAZÃO, G.A e DÁLIA, J. M. T. **Políticas Públicas e organização social no Ensino Agrícola: reflexões sobre a construção e o desenvolvimento dos CEFFAS Fluminenses**. Anais do VIII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural, Porto de Galinhas, 2010

FREY, K. **A dimensão político-democrática nas teorias de desenvolvimento sustentável e suas implicações para a gestão local**. In: *Ambiente & Sociedade*. ano IV, n°9, 2° semestre de 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/asoc/n9/16878.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

FREIRE, P. **Educação como Prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FROSSARD, A. C. **Identidade do Jovem Rural Confrontando com Estereótipo de Jeca Tatu** – Um estudo qualitativo com os jovens da EFA Rei Alberto I. Dissertação para título de Mestre em Ciências da Educação – Formação e Desenvolvimento Sustentável Brasília, Universidade Nova de Lisboa: 2004.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2002.

GARCIA-MARIRRODRINGA, R.; CALVÓ, P. P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GARCIA-MARIRRODRINGA, R. **Alternativas socioeducativas para a sustentabilidade na ruralidade**. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE SIMONIAN, T. (org). *Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade*. UNEFAB/Embrapa, 2013, p. 71-82.

GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMONET, J. C. **Lograr y comprender la Pedagogía de La Alternancia**. Guatemala: AIMFR, 2009.

GIMONET, J. C. **Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação**, 1999. In UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. *Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento*. Salvador, UNEFAB, 1999.

GODARD, O. **A gestão integrada dos recursos naturais e do meio ambiente: conceitos, instituições e desafios de legitimação-** In: Paulo Freire Vieira e Jacques Weber (Org.) tradução: Anne Sophie de Pontbriand Vieira, Christilla de Lassus.- *Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios para a pesquisa ambiental*. São Paulo: Cortez, 1997a.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez 2012.

GOHN, Maria da Glória. **Participação e gestão no urbano**. Serviço Social& Sociedade, São Paulo: Cortez, n. 26, 1988.

GUTIÉRREZ (F), PRADO, (C), 2002, Cruz, **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**, Ed Cortez e Instituto Paulo Freire, São Paulo

HAGE, S. M.; REIS, N. S.; CORDEIRO, **Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr.

HECHT, S. B. **A evolução do pensamento agroecológico**. In: ALTIERI, M. A. *Agroecologia: As Bases Científicas da Agricultura Alternativa*. FASE, Rio de Janeiro, 1987.

IV Encontro Nacional da Anppas . **Extensão multidisciplinar em uma comunidade de castanheiros no estado do Amapá**. SOUZA, Josiane do Socorro Aguiar de Souza; RUDI, Henri van Els; SÁ, Janaína Deane de Abreu; WEHRMANN, Diniz Magda Eva Soares de Faria 4,5 e 6 de junho de 2008, Brasília - DF – Brasil.

BENJAMIN, Aldrin Mario da Silva. **Agroextrativismo: sustentabilidade e estratégias produtivas na reserva extrativista do Rio Cajarí, Sul do Amapá**. 2004. 96f Dissertação (Mestrado em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável). Núcleo de Estudo em Agricultura Familiar, Universidade Federal do Amapá, Belém. 2004.

JACOBI, Pedro. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. In: *Cadernos de Pesquisa*, n° 188, p.185-205, março de 2003. Fundação Carlos Chagas. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16834.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.
LEFF, E. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

JUAREZ, R. W. B. **Mineração em Pedra Branca do Amapari (AP) e os aspectos do pós-fordismo na formatação do espaço urbano** /2015. 140 f. : il. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2015.

LACOUR, C. **Espace et développement** : des enjeux théoriques nouveaux face aux contradictions des sociétés contemporaines. *Revue d'Economie Régionale et Urbaine*. Bordeaux, ASRDLF, n° 5, 1985, pp. 837-847, 1031 p.

LIMA, Ricardo A. P.; PORTO, Jadson L. R. **Ordenamento Territorial Amapaense: Dinâmicas de um Estado Brasileiro na Fronteira Amazônia.** X Coloquio Internacional de Geocrítica. Barcelona, Espanha. 2008.

LÉLÉ, S. M. **Sustainable development: a critical review.** World Development, Montreal, v. 19, n. 6, p. 607-621, June 1991.

GARGIA-MARIRRODRIGA, R. e PUIG-CALVÓ, P. **Formação em Alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo.** Belo Horizonte, MG: O Lutador, 2010.

LINS, C. **Jari 70 anos de história.** Rio de Janeiro: DATAFORMA, 1991, 236 p.

LOBATO, J. B. M. **Ideias do Jeca Tatu.** São Paulo: Revista do Brasil, 1920.

LUZ, J. T. (org.) **Juventude rural e políticas públicas: coletânea de textos sobre políticas públicas e juventude rural.** Florianópolis: CEPAGRO, 2001. p.40.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MACIEL, H. L. **ARRANJOS AGROFLORESTAIS NO CONTEXTO DA AGROECOLOGIA – O Caso dos Agricultores do Assentamento Agroextrativista do Maracá, Médio Rio Preto, Município do Mazagão – Amapá.** Universidade federal do Amapá Pró-reitoria de Ensino e Pós-Graduação Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional - Dissertação de Mestrado, 2014.

MARIRRODRIGA, R. G.; CALVÓ, P.P. **Formação em alternância e desenvolvimento local – o movimento educativo dos CEFFA no mundo.** Belo Horizonte, O Lutador - Coleção IDEFA, 2010

MARTINELLI, D.P., JOYAL, A.; **Desenvolvimento Local e o Papel das Pequenas e Médias Empresas;** 1º edição; Editora Manole; Barueri; 2004.

MARTINS, Sérgio Oliveira. **Desenvolvimento local: questões conceituais e metodologia.** Revista Internacional de Desenvolvimento Local. v. 3, n. 5. set.2002. p. 51-59.

MELO, L. P. **TIPOLOGIA DE AGRICULTORES FAMILIARES NO ESTADO DO AMAPÁ COM BASE EM INDICADORES DE RENDA MACAPÁ ,** 2013.

MINAYO, M. C. (org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, vozes, 2002.

MINC, Carlos. **Ecologia e cidadania.** São Paulo: Moderna, 2005.

Ministério do Meio Ambiente. SNUC – **Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza.** Lei nº 9.985 de 18 de julho de 2000; Decreto nº 4.340 de 22 de agosto de 2002. 6ª edição. Brasília, 2006.

MOREIRA, F.; BEGNAMI, J. B. **Os Fundamentos da Pedagogia da Alternância**. Piuma – ES: EFES, 1996. Monografia do Curso de Especialização Lato Sensu. Universidade Federal do Espírito Santo? MEPES: Piuma - ES, 1996.

NAIR, P. K. R. **Agroforestry systems in the tropics**. Kluwer Academic Publishers **in Cooperation with Icrat**. Forestry Sciences, Nairobi/Quenia, v. 31, 664 p., 1990.

NASCIMENTO, A. L. C. **Escola - família agrícola e agroextrativista do estado do Amapá: práticas e significados**. 2005. 125 p. Dissertação (Mestrado)- em Planejamento do Desenvolvimento. Belém: Núcleo de Altos Estudos Amazônicas, Universidade Federal do Pará, Belém. 2005

_____. **Um olhar sobre as escolas famílias agrícola e extrativistas no Amapá: práticas e significados**. In: SIMONIAN, L. T. L. (org). Políticas públicas, desenvolvimento, unidade de conservação e outras questões ambientais no Amapá. NAEA-UFPA/MPEAP, 2010, p. 361-396.

NAZZARI, Rosana Ka. **Capital social, cultura e socialização política: a juventude brasileira**. Tese de Doutorado em Ciência Política. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

NAWROSKI, Alcione. **APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA COM A ESCOLA NOVA** – UFSC IX ANPED seminário de pesquisa em educação da região sul 2012, p.1

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns Projetos de Educação do Campo: do pretendido Marxismo à aproximação ao Eclétismo Pós-Moderno**. 481fl. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2008.

OLIVEIRA, G. B., LIMA, J. E. S. **Elementos endógenos do desenvolvimento regional: considerações sobre o papel da sociedade local no processo de desenvolvimento sustentável**. *Revista FAE*, v. 6, n.2, p. 29-37, 2003.

PAULITSCH, R. J. **Ruralidade e potencialidade de desenvolvimento local em São Gabriel do Oeste – MS**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) UCDB Campo Grande, 2002. 151p.

PEREIRA, Gildetina Leão; NOGUEIRA, Joaquim de Oliveira; e outros. **A história das Escolas Famílias Agrícolas da Bahia e o processo educativo na formação de técnicos agrícolas da ETFAB**. Monografia, IN: EFAs, A Promoção do Homem do Campo. Riacho de Santana, 2004.

PINEAU, G.; **Alternância e Desenvolvimento Pessoal** – a Escola das Experiências, 2001. In UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS. **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador, UNEFAB, 1999.

PONTBRIAND Vieira, Christilla de Lassus.- **Gestão de recursos naturais renováveis e desenvolvimento: novos desafios para a pesquisa ambiental**. São Paulo: Cortez, 1997.

PROJETO CONEXÃO LOCAL: **ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLAS E AGROEXTRATIVISTAS DO AMAPÁ**. JUZWIAK, A. R.; NATALI L. M. Supervisor: ALVES, M. A.

PTDRS CENTRO OESTE DO AMAPÁ: **Trabalhos de Campo** Bernadette M. Weiss e Odnélia Cristina Siqueira Amaral. Elaboração do Plano Bernadette M. Weiss, 2010

PUTNAM, Robert D. **Bowling alone: America's declining social capital**. *Journal of Democracy*. v. 6, n. 1, p.65-78, jan. 1995.

PUTNAM, Robert D. (1996). **Comunidade e democracia**: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. Disponível em <<http://nutep.adm.ufrgs.br/pesquisas/Desenvolvreg.html>> acessado em agos. de 2017. de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas.

PUTMAN, R. **Comunidade e democracia**. A experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1996. p.260.

Revista do Centro de Ciências Naturais e Exatas – UFSM ISSN: 22361170 **Agroecologia**: o “caminho” para o desenvolvimento rural sustentável no processo de extensão rural. AZEVEDO, L. F. de, NETTO, T. A.

RIBEIRO, Adalberto Carvalho. **Capital social e redes sociais no processo organizacional de comunidades agroextrativistas no Amapá**. Belém: Núcleo de Altos Estudos da Amazônia da Universidade Federal do Pará, 2008.293f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Tópico Úmido).

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**/ Marlene Ribeiro. – 2 ed. –nSão Paulo: Expressão Popular, 2013. 456 p.

RIBEIRO, A. C.; FILOCREÃO, A. S. M; SOUSA, D. G.; CAMPOS, I; SEGÓVIA, J. F. O.; CARVALHO, J. C. T.; KANZAKI, L. I. B.; ALMEIDA, S. S.; DINIZ, S. P. S. S. **Desenvolvimento Sustentável em Áreas de Extrativismo da Castanha do Brasil no SUL do Amapá** (ecologia, socioeconomia, microbiologia e físico-química). Belém: 1ª edição: Banco da Amazônia, 2009, 249 p.

RUBENICH, C. J. **AVALIAÇÃO DA EFICIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA** - coaams no desenvolvimento de comunidades rurais. Universidade Católica Dom Bosco. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Local Campo Grande - MS 2004- Dissertação

SACHS, I. **Desenvolvimento incluyente**, sustentável e sustentado. Rio de Janeiro: 3ª edição: Garamond, 2008. 150 p.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes sociais e de movimentos**. In: Luiz Antonio Ferraro Júnior. (Org.). *Encontros e caminhos*: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, 2007, v. 02, p. 323-332.

SEN, A. **Development as freedom**. Oxford: Oxford Universty Press, 1999.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SILVA, J. B. **Populações tradicionais sul-amapaenses de unidade de conservação: valores, condutas e o papel da pedagogia da alternância** In: SIMONIAN, L. T. L. (org). Políticas públicas, desenvolvimento, unidade de conservação e outras questões ambientais no Amapá. NAEA-UFPA/MPEAP, 2010, p. 287-324.

SILVA, F.F. **Dinâmica de uso e ocupação do território na fronteira Amazônica**: rodovia Perimetral Norte, Estado do Amapá; 2013. 176 p. Dissertação (mestrado) – Fundação Universidade Federal do Amapá, Programa de Mestrado Integrado em Desenvolvimento Regional.

SILVA, Irenildo Costa da; LOMBA, Roni Mayer. **O crédito rural na agricultura familiar no estado do Amapá-Brasil**. In: Informe Gepec. Vol. 18, Nº 2, p. 20-36. Toledo-PR, 2014.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SOUSA, W. P. **A dinâmica dos sistemas de produção Praticados em uma Unidade de Conservação de Ualterso direto na Amazônia** – a Reserva Extrativista do Rio Cajari no Estado do Amapá. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Pará: Belém, 2006.

SOUZA, Hildete Margarida de. **Processo de Construção do Projeto Político Pedagógico**: um estudo na EFA do Pacui. Dissertação de Mestrado, Universidade Nova Lisboa, Portugal. Mestrado Internacional em Educação, Lisboa, 2003.

TURATO, E. R. **A questão da complementaridade e das diferenças entre métodos quantitativos e qualitativos de pesquisa**: uma discussão epistemológica necessária. In: GREBITS, S. P.; NORTEG, S. Método qualitativo: epistemologia, complementaridade e capôs de aplicação. São Paulo: Vetor, 2004. p. 24-28.

UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL. V Documento Final – **Orientação Para os Centros Familiares de Educação em Alternância. Guarapari** - ES: UNEFAB, 1996

UNEFAB. **Revista da Formação por Alternância**. Vol. 10, Brasília, 2010.

UNEFAB. **União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil**. Disponível em: <http://www.undefab.org.br/2005/principal.asp>, acessado em março de 2016.

_____. **Número de EFAs no Brasil**. União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. Disponível em http://undefab.org.br/home/num_efasbr.htm, acessado em abril de 2016.

VASCONCELOS, M. R. C.; CAMARGO, A. F. **AGROEXTRATIVISMO SUSTENTÁVEL NA RESERVA EXTRATIVISTA DO RIO CAJARI AMAPÁ – ON-LINE**

VIII ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMIA ECOLÓGICA5 a 7 de agosto de 2009 Cuiabá - Mato Grosso – **Brasil capital social e redes sociais no**

associativismo de áreas protegidas na região sul do estado do amapá – Amazônia/Brasil.
RIBEIRO, Adalberto Carvalho.

WEBER, J. **Gestão de recursos renováveis: fundamentos teóricos de um programa de pesquisas-** In: Paulo Freire Vieira e Jacques Weber (Org.) tradução: Anne Sophie de

WEISS, B. M; AMARAL, O. C. S. **PTDRS CENTRO OESTE DO AMAPÁ** Trabalhos de Campo e Elaboração do Plano, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

_____. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução Daniel Grassi. 3. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

_____. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Porto Alegre: 4ª Ed. Bookman, 2010. 248 p.

<https://www.todamateria.com.br/?s=belle+epoque>

APÊNDICE A - FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS

IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

Escola:		Sigla da Escola:
Endereço:		
Município:		
Telefone:	e-mail:	
Nº de alunos formados:		
Nº de famílias cadastradas na associação/EFA:		
Sistema de alternância: semanal () quinzenal () outro (): _____		

ASPECTOS HISTÓRICOS

Quem fundou a escola?
Ano em que a escola iniciou suas atividades?
O porquê do nome da escola?
Houve alguma mudança no nome? Se sim, por quê?
Como era composta a estrutura física inicial da escola?
Qual o público alvo que a escola atendia inicialmente?
Houve mudança em relação ao público alvo? Em caso afirmativo, qual o motivo?

MODALIDADE DE ENSINO/CORPO DISCENTE

Turnos Atendidos: () Manhã () Tarde () Noite () Integral				201 _____
Ensino Fundamental II		N. de alunos		N. de turmas
Ensino Médio		N. de alunos		N. de turmas
Ensino Técnico Profissionalizante		N. de alunos		N. de turmas
() Agropecuária	() Agroextrativismo	() Agroecologia		
N. de alunos com alguma necessidade especial:				Qual?

Números de aluno matriculados por série/ano:

Nº DE ALUNOS E DE TURMAS

Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1989					1999					2009				
1990					2000					2010				
1991					2001					2011				
1992					2002					2012				
1993					2003					2013				
1994					2004					2014				
1995					2005					2015				
1996					2006					2016				
1997					2007									
1998					2008									

Nº DE ALUNOS CONCLUINTE POR TURMA

Ano	1º ano	2º ano	3º ano	Ano	2º ano	3º ano	1º ano	Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
1989				1999				2009				
1990				2000				2010				
1991				2001				2011				
1992				2002				2012				
1993				2003				2013				
1994				2004				2014				
1995				2005				2015				
1996				2006				2016				
1997				2007								
1998				2008								

A escola tem o número de alunos que desistiram ou pediram transferência? () SIM () NÃO	
Desistência:	Transferência:

Números de aluno matriculados por série/ano:											
Nº DE ALUNOS E DE TURMAS											
Ano	1º ano	2º ano	3º ano	Ano	1º ano	2º ano	3º ano	Ano	1º ano	2º ano	3º ano
1989				1999				2009			
1990				2000				2010			
1991				2001				2011			
1992				2002				2012			
1993				2003				2013			
1994				2004				2014			
1995				2005				2015			
1996				2006				2016			
1997				2007							
1998				2008							
Nº DE ALUNOS CONCLUINTE POR TURMA											
Ano	1º ano	2º ano	3º ano	Ano	1º ano	2º ano	3º ano	Ano	1º ano	2º ano	3º ano
1989				1999				2009			
1990				2000				2010			
1991				2001				2011			
1992				2002				2012			
1993				2003				2013			
1994				2004				2014			
1995				2005				2015			
1996				2006				2016			
1997				2007							
1998				2008							

A escola tem o número de alunos que desistiram ou pediram transferência? () SIM () NÃO

Desistência:	Transferência:
--------------	----------------

CORPO ADMINISTRATIVO	
Gestor(a):	
Formação:	
Tempo de atuação na função:	Tempo de atuação no magistério:
Qual a função do gestor(a) na escola? (sugestão: gravar e transcrever as respostas)	
Diretor(a) Adjunto(a):	
Formação:	
Tempo de atuação na função:	Tempo de atuação no magistério:
Qual a função do diretor(a) Adjunto(a) na escola? (sugestão: gravar e transcrever as respostas)	
Secretário(a) Escolar:	
Formação:	
Tempo de atuação na função:	Tempo de atuação no magistério:
Qual a função do Secretário(a) Escolar na escola? (sugestão: gravar e transcrever as respostas)	
Secretário(a) Administrativo(a):	
Formação:	
Tempo de atuação na função:	Tempo de atuação no magistério:
Qual a função do Secretário(a) Administrativo(a) na escola? (sugestão: gravar e transcrever as respostas)	
Tesoureiro(a):	
Formação:	
Tempo de atuação na função:	Tempo de atuação no magistério:
Qual a função do Tesoureiro(a) na escola? (sugestão: gravar e transcrever as respostas)	

CORPO TÉCNICO-PEDAGÓGICO	
Supervisor (a):	
Formação:	
Tempo de atuação na função:	Tempo de atuação no magistério:
Qual a função do Supervisor(a) na escola e quais as principais atividades desenvolvidas? (sugestão: gravar e transcrever as respostas)	
Orientador (a):	
Formação:	
Tempo de atuação na função:	Tempo de atuação no magistério:
Qual a função do Orientador(a) na escola e quais as principais atividades desenvolvidas? (sugestão: gravar e transcrever as respostas)	
Coordenador Pedagógico:	
Formação:	
Tempo de atuação na função:	Tempo de atuação no magistério:
Qual a função do Assessor(a) Pedagógico na escola e quais as principais atividades desenvolvidas? (sugestão: gravar e transcrever as respostas)	

CORPO DOCENTE	
Número total de professores:	
Número de professores que realizam Atendimento Especializado:	
Número de professores Tutores:	
N. professores no ensino Fundamental II:	
N. professores no ensino médio:	
N. professores no ensino Profissionalizante	
N. professores nas três modalidades	
N. de professores graduados:	
N. de professores pós-graduados:	

SETORES DE APOIO	
Quais profissionais de apoio a escola possui?	
MERENDEIRO (A)	
Sim () Não (). Quantas:	
Este trabalho é: Terceirizado () Voluntário () Prestado por funcionário público ()	
PORTEIRO (A)	
Sim () Não (). Quantos:	
Este trabalho é: Terceirizado () Voluntário () Prestado por funcionário público ()	
SERVENTE	
Sim () Não (). Quantas:	
Este trabalho é: Terceirizado () Voluntário () Prestado por funcionário público ()	
ESTAGIÁRIO (EXTRACURRICULAR)	
Sim () Não (). Quantas:	
Este trabalho é: Terceirizado () Voluntário () Prestado por funcionário público ()	
VIGILANTE	
Sim () Não (). Quantas:	
Este trabalho é: Terceirizado () Voluntário () Prestado por funcionário público ()	
Obs.: Caso tenha outros profissionais, registrar os mesmos.	
ASPECTOS PEDAGÓGICOS	
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	
A escola possui PPP? (caso não possua, em qual documento respalda suas atividades.)	

Como e quando foi construído?
A escola recebe/recebeu orientações de órgãos normativos para elaboração do PPP?
Quais influências teóricas/filosóficas podem ser identificadas no PPP?
Quais os princípios e valores que o norteiam?
Quais os objetivos e metas do Projeto Político pedagógico?
PLANEJAMENTO
No planejamento das atividades direcionadas para a sala de aula como o professor é orientado (planejamento semanal, quinzenal, individualmente, coletivamente)?
Que instrumentos são utilizados para o acompanhamento das atividades do professor em sala de aula (Plano de Aula, Plano de Ensino, Outro – especificar)?
Como é organizado o planejamento das atividades gerais na escola?
CURRÍCULO
Quem estabelece o currículo adotado pela escola?
Que documentos embasam o currículo adotado pela escola (PCN's, Plano Estadual, Plano Municipal, outros)?
AVALIAÇÃO
Como ocorre o processo de avaliação na escola? Quais instrumentos são utilizados?
A escola dispõe de algum sistema de avaliação próprio?
Como é realizada a avaliação do trabalho pedagógico?
PROJETOS
A instituição possui algum projeto de complementação educacional?
A Escola possui algum projeto destinado à comunidade? (Se sim, qual a finalidade deste(s) projetos (s)? Em que período é (são) efetivado (s)?)
FORMAÇÃO CONTINUADA
A escola promove a formação continuada de seu corpo profissional? Alunos e Familiares? Explique de que forma

ASPECTOS FINANCEIROS DA ESCOLA
A escola possui suporte financeiro? () sim () não
De onde provêm os recursos aplicados na escola?
Neste ano a escola recebeu todos os recursos em dia?
Em que são gastos os recursos?
Os recursos financeiros que a escola recebe são suficientes para suprir as necessidades da escola?
A comunidade escolar é consultada na definição da aplicação dos recursos? Caso positivo, como isso acontece?
Obs.: sugestão: gravar e transcrever as respostas – entrevista com o Diretor e/ou Secretário Administrativo

ASPECTOS FÍSICOS					
AMBIENTE	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO	AMBIENTE	QUANTIDADE	ESTADO DE CONSERVAÇÃO
Salas de aula			Cozinha		
Sala de vídeo			Quadra coberta		
Sala de professores			Sala de Coordenação		
Sala de atend. aluno			Refeitório		
Lab. de informática			Sala de projeção		
Biblioteca			Cantina		
Sala de almoxarifado			Bebedouros		
Sala de arquivo			Auditório		
Sala de xerox			Sala de Ed. Especial		
Banheiro			Maloca p/ atividades		
Dormitório fem/mas.			Sala de leitura		
Sala de direção			Secretaria		
Jardim/arborização			Dependências p/ visitantes		
Laboratórios			alojamentos para prof ⁹		
Observação:					

INFORMATIZAÇÃO					
Quantos computadores existem na escola?					
Quem utiliza os computadores?					
Quais setores da escola são informatizados?					
Possui provedor de acesso a internet?					
A escola possui acervo multimídia?					
ACESSIBILIDADE					
Os banheiros são adaptados às necessidades dos alunos?					
Os espaços da escola são adaptados para alunos com necessidades educativas específicas?					
As cadeiras e mesas das salas de aula são adaptadas aos alunos?					
COZINHA					
Qual a condição estrutural da cozinha? (descrever)					
Como são acondicionados os alimentos?					
Como são acondicionados os utensílios de cozinha?					
Que equipamentos de proteção na manipulação de alimentos são utilizados?					
ESPAÇO PARA REUNIÕES E EVENTOS					
Qual espaço da escola é utilizado para as reuniões com pais e responsáveis?					
Onde são realizadas as culminâncias de atividades?					
OBSERVAÇÃO: Condição de conservação dos espaços segundo classificação a seguir: E (excelente), MB (muito bom), B (bom), R (razoável), MR (muito ruim), P (péssimo).					

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PRESIDENTE DA RAEFAP

Objetivo:

- Compreender o papel da RAEFAP frente às escolas famílias do estado do Amapá.

Eixos norteadores:

- Pedagogia da Alternância, Escola Família, Desenvolvimento.

Critério:

- Estar atuando na presidência da RAEFAP.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____

- 1) O que é a RAEFAP? Como, quando e onde surgiu?
- 2) Quando e quais foram os presidentes nas gestões anteriores?
- 3) Qual o papel da RAEFAP frente às escolas famílias?
- 4) Quais as conquistas da RAEFAP para as EFA's?
- 5) Como a RAEFAP conduz os trabalhos frente às EFA's?
- 6) Como é a ligação da RAEFAP com as EFA's e comunidade?
- 7) A RAEFAP tem parcerias para suas atividades? Se sim, quais?
- 8) Qual a relação da RAEFAP com as EFA's de outros Estados?
- 9) Como a RAEFAP está atrelada a UNEFAB?
- 10) Que projetos estão desenvolvendo-se frente as EFA's?
- 11) A RAEFAP pode intervir nas decisões tomadas pelos gestores das EFA's? Se sim, como?
- 12) Alunos e pais de alunos das EFA's tem alguma relação com a RAEFAP? Se sim, qual?
- 13) A RAEFAP é uma entidade autônoma?
- 14) Quais as principais dificuldades enfrentadas pela RAEFAP no momento?
- 15) Quais as perspectivas para o futuro das EFA's e a Pedagogia da Alternância no Estado?

APÊNDICE C– ROTEIRO ENTREVISTA SE-ESTRUTURADA – ASSESSORA PEDAGÓGICA

Objetivo:

- Investigar quais as contribuições e importância de ter uma cadeira representando as EFA's no Conselho Estadual de Educação.

Eixos norteadores:

- Educação, Escola Família, Políticas Públicas.

Crítérios:

- Estar atuando no conselho.

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____

- 1 Qual o papel do Conselho em relação às Escolas Famílias?
- 2 Quando e como as EFA's obtiveram o direito de uma cadeira representativa no Conselho de Educação do Estado do Amapá?
- 3 O que significa para as EFA's uma cadeira no Conselho Estadual de Educação?
- 4 Como acontece a seleção/indicação para uma pessoa representar as EFA's no Conselho de Educação?
- 5 Já houve outra pessoa representando as EFA's? Se sim, quem?
- 6 Porque não há critérios específicos para a contratação dos professores que atuam nas EFA's?
- 7 Quais as dificuldades em atuar em favor das EFA's?
- 8 Que benefícios foram alcançados após a representatividade das EFA's no Conselho?
- 9 O que se tem de concreto, hoje, no Conselho, em relação à normatização, regulação, implementação para as EFA's?
- 10 Quanto à fiscalização, acontece nas EFA's? Se sim, de que forma?
- 11 Quais são os desafios a serem superados em prol das EFA's no conselho?
- 12 Qual a sua perspectiva em relação a sua presença representando as EFA's no Conselho?
- 13 Qual o papel do Coordenador Pedagógico na RAEFAP frente aos outros coordenadores das EFA's?
- 14 Como é feito o processo de escolha do coordenador pedagógico para atuar na Raefap?
- 15 Já houve outras pessoas que desempenharam esta função? Quais?

- 16 Há um acompanhamento junto aos outros coordenadores frente às EFA's?
- 17 São realizados cursos de formação para os professores, coordenadores pedagógicos e gestores? Se sim, com que frequência?
- 18 São disponibilizados recursos para os cursos de formação? Quais?
- 19 Quais os principais entraves para a realização do seu trabalho?
- 20 Quais as conquistas durante seu exercício na RAEFAP?
- 21 Quais os principais entraves a serem superados pela Coordenadora Pedagógica da RAEFAP?
- 22 Na função de Coordenadora pedagógica, como você vê a situação das EFA's hoje e quais suas perspectivas?

APÊNDICE D- ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – DIRETOR**Objetivo:**

➤ Investigar quais as contribuições das EFA's e a Pedagogia da Alternância para a formação integral, desenvolvimento social e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

➤ Educação, Escola Família, Desenvolvimento, Sustentabilidade, Capital Social

Critérios:

➤ Estar atuando na EFA.

Entrevistador: _____**A – IDENTIFICAÇÃO:**

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____

Idade: _____ Sexo: M () F () Profissão: _____

Aproveita-se no início das entrevistas compreender a Pedagogia da Alternância, como foi implementada no Estado do Amapá, quais seus principais instrumentos e as redes existentes na EFA.

1) Quais os processos para a implantação de uma EFA?

2) Baseado em sua experiência há diferenças existentes entre o ensino prestado na convencional do campo para o da EFA? Justifique sua resposta?

2) Quais os maiores problemas que vocês têm enfrentado enquanto gestor da EFA?

3) O que você poderia falar sobre desenvolvimento? Quais os reflexos dentro de sua comunidade?

4) Quais as mudanças que surgiram com a EFA na Comunidade onde está inserida?

5) Em sua opinião a EFA tem contribuído para a construção de laços de confiabilidade, respeito, cooperação e reciprocidade? De que forma?

6) O que você entende sobre Pedagogia da Alternância?

7) O que conheces sobre os instrumentos da PA?

8) Quais os principais princípios da PA?

9) Descreva o Projeto Profissional do Jovem e a sua importância para as famílias?

10) Em seu ponto de vista de que forma a Escola influencia os alunos para as participações em sindicatos, cooperativas ou outras formas de organização civil, e em sua atuação dentro da família e comunidade.

11) O que você entende por desenvolvimento econômico e social?

A EFA proporciona o desenvolvimento econômico e social? Justifique e aponte dois exemplos.

12) Além de tudo que você já expôs, tem algo que você considera importante e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE E - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – COORDENADORES

Objetivo:

- Investigar quais as contribuições das EFA para o desenvolvimento do capital social nas famílias e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

- Educação, Escola Família, Desenvolvimento, Sustentabilidade, Capital Social

Crítérios:

- Estar atuando na EFA

Entrevistador: _____

A – IDENTIFICAÇÃO:

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____

Idade: _____ Sexo: M () F () Profissão:

1 Qual sua Formação? Há quanto tempo e como atua na EFA?

2 Como desempenha suas atividades?

3 É feito acompanhamento dos professores? Se sim, como?

4 O que você entende sobre Pedagogia da Alternância?

5 O que conheces sobre os instrumentos da PA?

6 Quais os principais princípios da PA?

7 Qual a sua afinidade com a metodologia adotada pelas EFAs?

8 A metodologia adotada pelas EFAs propicia ao aluno uma formação integral? Se sim, dê exemplos.

9 É realizado acompanhamento dos alunos e suas atividades desenvolvidas na propriedade familiar?

10 A proposta pedagógica adotada pela EFA tem contribuído para o maior envolvimento dos seus alunos nas propriedades familiares e na sua comunidade? De que maneira?

11 A proposta pedagógica adotada pela EFA tem contribuído para o maior envolvimento das famílias na escola? De que maneira?

12 A metodologia utilizada pelas EFAs é o instrumento que garante um baixo número de evasão e repetência escolar?

13 Quais as dificuldades você encontra para a realização de suas atividades na EFA?

14 Em que você acha que a EFA pode melhorar tanto pedagogicamente quanto administrativamente?

15 O que você poderia falar sobre desenvolvimento econômico e social? Quais os reflexos dentro da comunidade em que a EFA está inserida?

16 Você ou os professores trabalham com projetos? Se sim, quais?

17 Os alunos participam das aulas e se envolvem nas atividades propostas sem resistência?

18 Como você percebe a participação das Famílias na EFA?

19 Você percebe alguma diferença entre a EFA e a escola regular? Se sim, qual (is)?

20 Como os alunos são avaliados na EFA?

21 Os professores são avaliados durante o desempenho de suas atribuições na EFA? Se sim, como?

22 São feito cursos de formação continuada com o corpo discente e técnico da EFA? Se sim, quais?

23 O que você entende sobre a metodologia adotada pelas EFAs?

24 A Pedagogia da Alternância é uma proposta pedagógica realmente voltada para o homem do campo? Por quê?

25 Além de tudo que você já expôs, tem algo que você considera importante e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE F - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSORES**Objetivo:**

- Investigar quais as contribuições das EFA para o desenvolvimento do capital social nas famílias e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

- Educação, Escola Família, Desenvolvimento, Sustentabilidade, Capital Social

Crítérios:

- Estar atuando na EFA

Entrevistador: _____**A – IDENTIFICAÇÃO:**

Entrevistado: _____

Data: _____ / _____ / _____

Idade: _____ Sexo: M () F () Profissão: _____

1 Qual sua Formação?

2 Há quanto tempo atua nas Escolas Famílias?

3 Qual a sua afinidade com a metodologia adotada pelas EFAs?

4 Como você vê as EFAs perante a Comunidade e vice-versa?

5 A EFA tem contribuído para o maior envolvimento dos seus alunos nas propriedades familiares e na sua comunidade? De que maneira?

6 Quais as dificuldades você encontra na EFA?

7 Em que você acha que a EFA pode melhorar tanto pedagogicamente quanto administrativamente?

8 O que você entende sobre Pedagogia da Alternância?

9 O que conheces sobre os instrumentos da PA?

10 Quais os principais princípios da PA?

11 O que você poderia falar sobre desenvolvimento econômico e social? Quais os reflexos dentro da comunidade em que a EFA está inserida?

12 Você percebe alguma mudança que surgiu a partir da implantação da EFA na Comunidade?

13 Como você desenvolve suas atividades na EFA? Por quê?

14 Você trabalha com projetos? Se sim, quais?

15 Os alunos participam das aulas e se envolvem nas atividades propostas sem resistência?

16 Como você percebe a participação das Famílias na EFA?

17 Você percebe alguma diferença entre a EFA e a escola convencional? Se sim, qual (is)?

18 Além de tudo que você já expôs, tem algo que você considera importante e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE G - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – REPRESENTANTES DA ASSOCIAÇÃO, REPRESENTANTES DA REDE DAS ESCOLAS E TÉCNICOS

Objetivo:

- Investigar quais as contribuições das EFA para o desenvolvimento do capital social nas famílias e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

- Educação, Escola Família, Desenvolvimento, Sustentabilidade, Capital Social

Critérios:

- Ter vínculo com a EFA.

Entrevistador: _____

A – IDENTIFICAÇÃO:

Entrevistado: _____

Data: ____ / ____ / ____

Idade: _____ Sexo: M () F () Profissão: _____

Aproveita-se no início das entrevistas compreender a Pedagogia da Alternância, como foi implementada no Estado do Amapá, quais seus principais instrumentos, as redes existentes na EFA.

1- Qual a importância da EFA para você e para a comunidade?

2 A EFA tem contribuído para o maior envolvimento dos seus alunos nas propriedades familiares e na sua comunidade? De que maneira?

3Quais as dificuldades você encontra na EFA?

4 que você entende sobre Pedagogia da Alternância?

5O que conheces sobre os instrumentos da PA?

6Quais os principais princípios da PA?

7O que você poderia falar sobre desenvolvimento? Quais os reflexos dentro de sua comunidade?

8Quais as mudanças que surgiram com a EFA na Comunidade?

9Você ou outro membro de sua família participa de sindicatos, cooperativas, associações, outras instituições ou atividades coletivas? Quais?

10Qual a sua participação dentro da EFA? Por quê?

11 Como você percebe a participação das Famílias na EFA?

12Você percebe alguma diferença entre a EFA e a escola convencional?

13 Além de tudo que você já expôs, tem algo que você considera importante e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE H - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – FAMÍLIAS

Objetivo:

➤ Investigar quais as contribuições das EFA's e a Pedagogia da Alternância para a formação integral, desenvolvimento social e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

➤ Educação, Escola Família, Desenvolvimento.

Critérios:

➤ Ter filho estudando ou formado em uma EFA.

Entrevistador: _____

A – Identificação:

Entrevistado: _____

Data: ____/____/____

Idade: _____ Sexo: M () F ()

Profissão: _____

Renda mensal:

- () a. R\$ 1 salário mínimo
 () b. R\$ 2 salário mínimo
 () c. R\$ 3 salário mínimo
 () d. R\$ 4 salário mínimo
 () e. R\$ acima de 4 salário mínimo
 () f. R\$ menos salário mínimo

Tem filho que estuda ou estudou na Efa?

a. () estuda b () estudou de _____ a _____

Qual a idade? _____ anos

Porque escolheu aEFA para seu(a) filho(a) estudar?

Participou ou participa das atividades desenvolvidas na EFA ou na associação?

Quais?

Como?

Por quê?

Que atividade desenvolve para a geração de renda familiar?

Que atividades são desenvolvidas para a geração de renda na comunidade?

Conseguiu implantar o seu projeto profissional dele? () a. sim () b. não

Qual a importância da EFA para você?

O que você entende sobre Pedagogia da Alternância?

O conhece os instrumentos da PA?

Quais os principais princípios da PA?

Qual a importância da EFA para a comunidade?

A EFA tem contribuído para o maior envolvimento dos seus alunos nas propriedades familiares e na sua comunidade? De que maneira? Quais as dificuldades você encontra na EFA?

O que você poderia falar sobre desenvolvimento econômico e social? Quais os reflexos dentro de sua comunidade?

Quais as mudanças que surgiram com a EFA na Comunidade?

Você ou algum integrante de sua família participa de sindicatos, cooperativas, associações, outras instituições ou atividades coletivas? Quais?

Qual a sua participação dentro da EFA? Por quê?

Como você percebe a participação das Famílias na EFA?

Você percebe alguma diferença entre a EFA e a escola convencional?

Além de tudo que você já expôs, tem algo que você considera importante e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE I - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EX-ALUNOS

Objetivo:

➤ Investigar quais as contribuições das EFA's e a Pedagogia da Alternância para a formação integral, desenvolvimento social e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

➤ Educação, Escola Família, Desenvolvimento.

Crítérios:

➤ Ser ex-aluno em uma EFA.

Entrevistador: _____

I – Identificação:

Entrevistado: _____

2 Data: _____/_____/_____

3 Profissão: _____

I. IDENTIFICAÇÃO

1 Sexo: () Masculino () Feminino

2 Idade: () 10 a 18 () 18 a 25 () 25 a 30 () mais de 30

3 Estado Civil:

() Solteiro () Casado () Divorciado () Separado () Viúvo () Outros

4 Atualmente você reside:

() no meio rural

() na cidade

5 Atualmente sua família reside:

() no meio rural

() na cidade

II. SITUAÇÃO ESCOLAR

1. Em qual EFA você estudou?

Ensino Fundamental:

Ensino médio:

Ensino Técnico:

2. Qual a época que você estudou na EFA? De _____ a _____

3. Iniciou os estudos na EFA com que idade? _____ Concluiu com que idade? _____

4. Como você avalia a qualidade do ensino na Escola Família Agrícola?

- () Insuficiente
 () Razoável
 () Boa
 () Muito boa
 () Excelente

5. Qual curso teve maior importância para você?

() Ensino fundamental () Ensino MÉDIO () Técnico em _____

Por quê?

6. Depois que se formou na EFA você:

6.1 Continuou a estudar: () Sim () Não () Parou por um determinado tempo

6.2 Em caso afirmativo, que cursos fez:

() Curso superior. Qual? _____

() Outros cursos. Quais? _____

6.3 Em caso negativo, por quê?

7. Você considera a formação no Ensino Médio e Técnico na EFA seja suficiente para o(a) jovem da atualidade conseguir sua auto sustentação?

() Sim () Não

Justifique:

III. SUSTENTABILIDADE

1. Onde você trabalha atualmente? Que tipo de trabalho você realiza?

() NO CAMPO	() NA CIDADE
() Em sítio “caseiro(a)”	() Em feiras
() No comércio	() No comércio
() Assistência técnica	() Assistência técnica
() Na escola	() Babá
() Na roça	() Empregada doméstica
() Agente de saúde	() Agente de saúde

<input type="checkbox"/> Vendedor(a)	<input type="checkbox"/> Vendedor(a)
<input type="checkbox"/> Outros/Qual? _____	<input type="checkbox"/> Outros/Qual? _____

2 Os trabalhos são realizados em qual regime de exploração? Sim Não

NO CAMPO	NA CIDADE
<input type="checkbox"/> Junto à família	<input type="checkbox"/> Junto à família
<input type="checkbox"/> Sozinho	<input type="checkbox"/> Sozinho
<input type="checkbox"/> Em grupo	<input type="checkbox"/> Em grupo
<input type="checkbox"/> Em parceria	<input type="checkbox"/> Em parceria
<input type="checkbox"/> Diarista	<input type="checkbox"/> Diarista
<input type="checkbox"/> Bicos	<input type="checkbox"/> Bicos
<input type="checkbox"/> Empregado(a)	<input type="checkbox"/> Empregado(a)
<input type="checkbox"/> Outros/Qual? _____	<input type="checkbox"/> Outros/Qual? _____

3. Qual a média da sua renda mensal individual (em salário mínimo R\$ 937,00) pelos trabalhos que realiza?

- R\$ 1 salário mínimo
 R\$ 2 salários mínimos
 R\$ 3 salários mínimos
 R\$ 4 salários mínimos
 R\$ acima de 4 salários mínimos
 menos de um salário

4. Atualmente você participa de organizações comunitárias, movimentos sociais, outras.

4.1 Sim Não

Em caso afirmativo, qual?

Ocupa algum cargo ou função? Sim Não
Qual?

Era assim antes de estudar na EFA? Sim Não

5. É filiado(a) a algum partido político (responda se quiser):

5.1 sim não

Em caso afirmativo, qual?

Ocupa algum cargo ou função? sim b. não
Qual?

Era assim antes de estudar na EFA? sim b não

6. Desde que se tornou aluno da EFA, a sua participação nas atividades comunitárias:

Permaneceu a mesma aumentou diminuiu

7. Estudar na EFA fez alguma diferença no aspecto financeiro?

() sim () não

Se a resposta for sim, explique como isto aconteceu?

8. Estudar na EFA fez alguma diferença no aspecto da qualidade de vida?

() sim () não

Se a resposta for sim, explique como isto aconteceu?

9. Marque com um X a sua opinião sobre as contribuições da EFA na sua vida:

	Atrapalhou	Não interferiu	Ajudou
a) Ter mais diálogo na vida familiar			
b) Saber conviver em grupo			
c) Conseguir emprego			
d) Melhorar a prática na propriedade			
e) Participar de organizações e movimentos sociais			
f) Garantir a sustentabilidade familiar			
g) Ser aprovado(a) em vestibular			
h) Desenvolver técnicas agrícolas			
i) Desenvolver um projeto educacional			
j) Conciliar estudos e trabalho			
l) Continuar morando com a família			
m) Passar em um concurso público			
n) Obter renda			
o) Outras			

9.1 Se optou outras,

quais? _____

10. De acordo com a tabela acima, marque quais são suas perspectivas futuras? (pode marcar mais de uma opção se for o caso).

a () b () c () d () e () f () g ()
h () i () j () k () l () m () n ()

IV - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Continuou morando no campo ou foi para a cidade? Por quê?

2. Que tipo de atividade econômica desenvolve?

3. O que você entende sobre a Pedagogia da Alternância?

4. Através da Pedagogia da Alternância, a formação ofertada na EFA oferece condições para você permanecer no meio rural? Justifique

5. Os jovens que estudaram na EFA permanecem no campo ou vão para cidade? Por quê?

6. De que forma sua família se sustenta?

7 A EFA e a sua metodologia contribuem de alguma forma para a sustentabilidade familiar? Justifique:

8 Através da Pedagogia da Alternância, a formação ofertada na EFA oferece condições para você permanecer no meio rural?

() sim

() não

a) Se sim, por quê?

b) Se não, por quê?

9 Os jovens que estudam na EFA permanecem no campo ou vão para cidade? Por quê?

() Campo

() Cidade

10 De que forma sua família se sustenta?

11 A EFA e a sua metodologia contribuem de alguma forma para a sustentabilidade familiar?

() sim

() não

a) Se sim, por quê?

12. Se continuar na área rural, estará satisfeito(a) com o rendimento de suas atividades futuras?

() sim () não

a) Se sim, por quê?

13 Com a sua formação na EFA, você acredita que a sua produtividade aumentará, diminuirá ou permanecerá a mesma?

() aumentará () diminuirá () continuará a mesma

13.1 Justifique:

14 A propriedade em que você reside é da sua família?

() sim () não

15 A experiência de estudar em uma EFA muda alguma coisa em sua vida ou da sua família?

() sim () não

15.1 Se sim, em quê?

16 Qual está sendo o maior impacto da EFA na sua vida? (positivamente ou negativamente).

17 Como você compreende Desenvolvimento econômico e social?

18 As EFAs proporcionam o desenvolvimento econômico e social? Justifique

19 Você considera que a formação no Ensino Médio e Técnico na EFA foi suficiente para o(a) jovem da atualidade conseguir sua auto sustentação?

() Sim () Não

Justifique:

20 O projeto Profissional do Jovem é um dos instrumentos pedagógicos da EFA. É pré-requisito para a formação técnica. Como você avalia o desenvolvimento desse instrumento?

Insuficiente

Razoável

Bom

Muito bom

Excelente

21 Qual foi seu projeto profissional?

21.1 Conseguiu implementá-lo? a. Sim b. Não

Justifique:

22 Além de tudo que você já expôs, tem algo que você considera importante e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE J - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS REGULAR

Objetivo:

➤ Investigar quais as contribuições das EFA's e a Pedagogia da Alternância para a formação integral, desenvolvimento social e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

➤ Educação, Escola Família, Desenvolvimento.

Crítérios:

➤ Estar estudando em uma EFA.

Entrevistador: _____

I – Identificação:

1

Entrevistado: _____

2 Data: _____/_____/_____ 3 Profissão: _____

4 Idade: () 10 a 18 () 18 a 25 () 25 a 30 () mais de 30

5 Sexo: () Masculino () Feminino

6 Estado Civil:

() Solteiro () Casado () Divorciado () Separado () Viúvo () Outros

7 Em que período você entrou na EFA?

8 Você participa das atividades desenvolvidas na EFA ou na associação? Se sim:

Quais?

Como?

Por quê?

9 Atualmente você reside: () no meio rural () na cidade

10 Atualmente sua família reside: () no meio rural () na cidade

II. SITUAÇÃO ESCOLAR

1. Você iniciou seus estudos em que seguimento em uma EFA? Qual?

() Ensino Fundamental: ()EFAP ()EFAPEN () EFAC ()EFAEXMA
()EFACE ()EFAM

() Ensino médio: ()EFAP ()EFAPEN () EFAC ()EFAEXMA ()EFACE
()EFAM

() Ensino Técnico: ()EFAP ()EFAPEN () EFAC ()EFAEXMA ()EFACE
()EFAM

3. Iniciou os estudos na EFA com que idade? _____ Vai concluir com que idade? _____

4. Como você avalia a qualidade do ensino na Escola Família Agrícola?

() Insuficiente
() Razoável
() Bom
() Muito bom
() Excelente

5. Qual curso vai ter maior importância para você?

() a. Ensino fundamental () b. Ensino Médio () c. Técnico
em _____

5.1 Por quê?

6. Depois que se formar na EFA você:

6.1 Vai continuar os estudos: () Sim () Não () Parar por um determinado tempo

6.2 Em caso afirmativo, que cursos pretende fazer:

() Curso superior. Qual? _____

() Outros cursos. Quais? _____

6.3 Em caso negativo, por quê?

III SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

1 Quais foram os motivos que levaram você e sua família a escolher uma EFA para estudar?

2 O que o (a) deixa satisfeito como aluno da EFA? Cite os motivos:

3 Alguma coisa o(a) deixa insatisfeito(a) na EFA? Se sim, explique:

4 Em que a EFA poderia ser melhor?

5 Você já estudou em outras escolas, tem alguma diferença da EFA para elas? Se sim, quais?

6 Sua família participa ou desenvolve alguma atividade na EFA?

() sim

() não

6.1 Se sim,

Qual?

Como?

Algum membro da sua família participar de alguma associação?

()sim

()não

7.1 Se sim,
Qual?

Como?

1. Você acha que a participação das famílias na EFA é diferente das outras escolas?

()sim

()não

Se sim, por quê?

9 Você acha que a EFA precisa melhorar em relação ao ensino-aprendizagem e à administração?

()sim

()não

9.1 Se sim, em quê?

10 O que significa Pedagogia da Alternância para você?

11 Quais são os princípios mais importantes da Pedagogia da Alternância?

12 Marque com um X a sua opinião sobre as contribuições da EFA na sua vida:

	Atrapalha	Não interfere	Ajuda
a- Ter mais diálogo na vida familiar			
b- Saber conviver em grupo			
c- Conseguir emprego			
d- Melhorar a prática na propriedade			
e- Participar de organizações e movimentos sociais			
f- Garantir a sustentabilidade familiar			

g- Ser aprovado(a) em vestibular			
h- Desenvolver técnicas agrícolas			
i- Desenvolver um projeto educacional			
j- Conciliar estudos e trabalho			
k- Continuar morando com a família			
l- Passar em um concurso público			
m- Obter renda			
n- Outras			

Se optou outras,
quais?_____

13 De acordo com a tabela acima, marque quais são suas perspectivas futuras? (pode marcar mais de uma opção se for o caso).

a () b () c () d () e () f () g ()
h () i () j () k () l () m () n ()

IV FORMAÇÃO PROFISSIONAL

7 Quando concluir seus estudos, pretendo morar no campo ou na a cidade? Por quê?

() Campo

() Cidade

8 Que tipo de atividade econômica pretende desenvolver?

9Que atividades econômicas são desenvolvidas na sua comunidade?

10Através da Pedagogia da Alternância, a formação ofertada na EFA oferece condições para você permanecer no meio rural?

() sim

() não

a) Se sim, por quê?

b) Se não, por quê?

11 Os jovens que estudam na EFA permanecem no campo ou vão para cidade? Por quê?

() Campo

() Cidade

12 De que forma sua família se sustenta?

13 A EFA e a sua metodologia contribuem de alguma forma para a sustentabilidade familiar?

() sim

() não

a) Se sim, por quê?

14 Se continuar na área rural, estará satisfeito(a) com o rendimento de suas atividades futuras?

() sim

() não

a) Se sim, por quê?

15 Com a sua formação na EFA, você acredita que a sua produtividade aumentará, diminuirá ou permanecerá a mesma?

() aumentará
mesma

() diminuirá

() continuará a

16 Justifique:

17 A propriedade em que você reside é da sua família?

() sim

() não

17 A experiência de estudar em uma EFA muda alguma coisa em sua vida ou da sua família?

() sim

() não

Se sim, em quê?

18 Qual está sendo o maior impacto da EFA na sua vida? (positivamente ou negativamente).

19 Como você compreende Desenvolvimento econômico e social?

20 As EFAs proporcionam o desenvolvimento econômico e social? Justifique

21 Além de tudo que você já expôs, tem algo que você considera importante e gostaria de acrescentar?

APÊNDICE L - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ALUNOS CONCLUINTES

Objetivo:

- Investigar quais as contribuições das EFA para o desenvolvimento do capital social nas famílias e os reflexos dos resultados na produção familiar.

Eixos norteadores:

- Educação, Escola Família, Desenvolvimento, Sustentabilidade, Capital Social

Critérios:

- Ser ex-aluno de uma EFA no estado

Entrevistador: _____

1 – IDENTIFICAÇÃO:

1 Entrevistado: _____

2 Data: ____/____/____ 3 Profissão: _____

4 Idade: () 10 a 18 () 18 a 25 () 25 a 30 () mais de 30

5 Sexo: () Masculino () Feminino

6 Estado Civil:

() Solteiro () Casado () Divorciado () Separado () Viúvo () Outros

7 Em que período você entrou na EFA?

8 Você participa das atividades desenvolvidas na EFA ou na associação? Se sim:

Quais?

Como?

Por quê?

9 Atualmente você reside: () no meio rural () na cidade

10 Atualmente sua família reside: no meio rural na cidade

II. SITUAÇÃO ESCOLAR

2. Você iniciou seus estudos em que seguimento em uma EFA? Qual?

Ensino Fundamental: EFAP EFAPEN EFAC EFAEXMA

EFACE EFAM

Ensino médio: EFAP EFAPEN EFAC EFAEXMA

EFACE EFAM

Ensino Técnico: EFAP EFAPEN EFAC EFAEXMA

EFACE EFAM

2 Iniciou os estudos na EFA com que idade? _____

3 Vai concluir com que idade? _____

4. Como você avalia a qualidade do ensino na Escola Família Agrícola?

Insuficiente

Razoável

Bom

Muito bom

Excelente

5. Qual curso vai ter maior importância para você?

a. Ensino fundamental b. Ensino Médio c. Técnico
em _____

5.1 Por quê?

6. Depois que se formar na EFA você:

6.1 Vai continuar os estudos: Sim Não Parar por um determinado tempo

6.2 Em caso afirmativo, que cursos pretende fazer:

Curso superior. Qual? _____

Outros cursos. Quais? _____

6.3 Em caso negativo, por quê?

III SOBRE A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

2. Quais foram os motivos que levaram você e sua família a escolher uma EFA para estudar?

3. O que o (a) deixa satisfeito como aluno da EFA? Cite os motivos:

4. Alguma coisa o(a) deixa insatisfeito(a) na EFA? Se sim, explique:

5. Em que a EFA poderia ser melhor?

6. Você já estudou em outras escolas, tem alguma diferença da EFA para elas? Se sim, quais?

7. Sua família participa ou desenvolve alguma atividade na EFA?

()sim

()não

7.1 Se sim,

Qual?

Como?

8. Algum membro da sua família participar de alguma associação?

()sim

()não

8.1 Se sim,
Qual?

Como?

9. Você acha que a participação das famílias na EFA é diferente das outras escolas?

() sim () não

9.1 Se sim, por quê?

10. Você acha que a EFA precisa melhorar em relação ao ensino-aprendizagem e à administração?

() sim () não

10.1 Se sim, em quê?

11. O que significa Pedagogia da Alternância para você?

12. Quais são os princípios mais importantes da Pedagogia da Alternância?

13 Marque com um X a sua opinião sobre as contribuições da EFA na sua vida:

	Atrapalha	Não interfere	Ajuda
o- Ter mais diálogo na vida familiar			
p- Saber conviver em grupo			
q- Conseguir emprego			
r- Melhorar a prática na propriedade			
s- Participar de organizações e movimentos sociais			

t- Garantir a sustentabilidade familiar			
u- Ser aprovado(a) em vestibular			
v- Desenvolver técnicas agrícolas			
w- Desenvolver um projeto educacional			
x- Conciliar estudos e trabalho			
y- Continuar morando com a família			
z- Passar em um concurso público			
aa- Obter renda			
bb- Outras			

Se optou outras,
quais? _____

14De acordo com a tabela acima, marque quais são suas perspectivas futuras? (pode marcar mais de uma opção se for o caso).

13.

a () b () c () d () e () f () g ()
h () i () j () k () l () m () n ()

IV - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

15Quando concluir seus estudos, pretendo morar no campo ou na cidade? Por quê?

() Campo

() Cidade

16Que tipo de atividade econômica pretende desenvolver?

17Que atividades econômicas são desenvolvidas na sua comunidade?

18Através da Pedagogia da Alternância, a formação ofertada na EFA oferece condições para você permanecer no meio rural?

() sim

() não

a) Se sim, por quê?

b) Se não, por quê?

19 Os jovens que estudam na EFA permanecem no campo ou vão para cidade? Por quê?

Campo

Cidade

20 De que forma sua família se sustenta?

21 A EFA e a sua metodologia contribuem de alguma forma para a sustentabilidade familiar?

sim

não

21.1 a) Se sim, por quê?

22 Se continuar na área rural, estará satisfeito(a) com o rendimento de suas atividades futuras?

sim

não

a) Se sim, por quê?

23 Com a sua formação na EFA, você acredita que a sua produtividade aumentará, diminuirá ou permanecerá a mesma?

aumentará

diminuirá

continuará a mesma

24 Justifique:

A propriedade em que você reside é da sua família?

sim

não A experiência de estudar em

uma EFA muda alguma coisa em sua vida ou da sua família?

sim

não

24.1 Se sim, em quê?

25 Qual está sendo o maior impacto da EFA na sua vida? (positivamente ou negativamente).

26 Como você compreende Desenvolvimento econômico e social?

27 As EFAs proporcionam o desenvolvimento econômico e social? Justifique

28 Você considera que a formação no Ensino Médio e Técnico na EFA seja suficiente para o(a) jovem da atualidade conseguir sua auto sustentação?

Sim

Não

Justifique:

29 O projeto Profissional do Jovem é um dos instrumentos pedagógicos da EFA. É pré-requisito para a formação técnica. Como você avalia o desenvolvimento desse instrumento?

Insuficiente

Razoável

Bom

Muito bom

Excelente

30 Qual será seu projeto profissional?

31 Acredita que vai implementá-lo?

a. Sim

b. Não

Justifique:

32 Além de tudo que você já expôs, tem algo que você considera importante e gostaria de acrescentar?
