



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO
CAMPUS CERES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

WOLNEY RODRIGUES FERREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS:
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE**

CERES
2022

WOLNEY RODRIGUES FERREIRA

**PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS:
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Ceres do Instituto Federal Goiano, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho

CERES

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

F383p Ferreira, Wolney Rodrigues.

Práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás: pedagogia da alternância e formação integral do estudante. / Wolney Rodrigues Ferreira. – Ceres, GO: IF Goiano, 2022.

157 f.: il. color.

Orientador: Dr. Marco Antônio de Carvalho

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal Goiano Campus Ceres, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), 2022.

1. EFAGO. 2. Pedagogia crítica. 3. Ensino profissional. I. Carvalho, Marco Antônio de. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 377

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentarista Morgana Guimarães, CRB1/2837

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO

PARA DISPONIBILIZAR PRODUÇÕES TÉCNICO-CIENTÍFICAS

NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DO IF GOIANO

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano a disponibilizar gratuitamente o documento em formato digital no Repositório Institucional do IF Goiano (RIIF Goiano), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IF Goiano.

IDENTIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Tese (doutorado) | <input type="checkbox"/> Artigo científico |
| <input checked="" type="checkbox"/> Dissertação (mestrado) | <input type="checkbox"/> Capítulo de livro |
| <input type="checkbox"/> Monografia (especialização) | <input type="checkbox"/> Livro |
| <input type="checkbox"/> TCC (graduação) | <input type="checkbox"/> Trabalho apresentado em evento |

Produto técnico e educacional - Tipo:

Nome completo do autor:

Wolney Rodrigues Ferreira

Matrícula:

20192043310246

Título do trabalho:

Práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás: Pedagogia da Alternância e formação integral do estudante

RESTRICÇÕES DE ACESSO AO DOCUMENTO

Documento confidencial: Não Sim, justifique:

Informe a data que poderá ser disponibilizado no RIIF Goiano: 20/05/2022

O documento está sujeito a registro de patente? Sim Não

O documento pode vir a ser publicado como livro? Sim Não

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O(a) referido(a) autor(a) declara:

- Que o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- Que obteve autorização de quaisquer materiais inclusos no documento do qual não detém os direitos de autoria, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- Que cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano.

Ceres

Local

19/05/2022

Data

Wolney Rodrigues Ferreira

Assinatura do autor e/ou detentor dos direitos autorais

Ciente e de acordo:

Assinatura do(a) orientador(a)

Marco Antônio de Carvalho
MARCO ANTÔNIO DE CARVALHO
121.6890



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 19/2022 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

PRÁTICAS EDUCATIVAS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS: PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E FORMAÇÃO INTEGRAL DO ESTUDANTE

Autor: Wolney Rodrigues Ferreira
Marco Antônio de Carvalho

Orientador: Prof. Dr.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

APROVADO, em 31 de março de 2022

Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho
Presidente da Banca e Orientador

Instituto Federal Goiano - Campus Posse

Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Prof^ª. Dra. Raquel Alves de Carvalho
Avaliadora Externa
Universidade Grande Dourado - MS

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Avaliador Interno
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Documento assinado eletronicamente por:

- Raquel Alves de Carvalho, Raquel Alves de Carvalho - Professor Avaliador de Banca - Fundacao Universidade Federal da Grande Dourados - Ufgd (07775847000197), em 08/05/2022 18:21:39.
- Sangelita Miranda Franco Mariano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/05/2022 18:28:53.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/04/2022 14:42:15.
- Marco Antonio de Carvalho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/04/2022 14:16:07.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/03/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 372551
Código de Autenticação: 696ee40001





SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 18/2022 - DSPGPI-CE/GPPI/CMPCE/IFGOIANO

**DOCUMENTÁRIO: O CAMINHO DA ESCOLA: AS PEDRAS QUE
CONSTROEM HISTÓRIAS.**

Autor: Wolney Rodrigues Ferreira
Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho

Orientador:

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Goiano - Campus Ceres, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

APROVADO e VALIDADO, em 31 de março de 2022.

Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho
Presidente da Banca e Orientador
Goiano - Campus Posse

Instituto Federal

Prof^ª. Dra. Sangelita Miranda Franco Mariano
Avaliadora Interna
Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos

Prof^ª. Dra. Raquel Alves de Carvalho
Universidade Grande Dourado - MS

Avaliadora Externa

Prof. Dr. José Carlos Moreira de Souza
Instituto Federal Goiano - Campus Ceres

Avaliador Interno

Documento assinado eletronicamente por:

- Raquel Alves de Carvalho, Raquel Alves de Carvalho - Professor Avaliador de Banca - Fundacao Universidade Federal da Grande Dourados - Ufgd (07775847000197), em 17/05/2022 22:36:03.
- Sangelita Miranda Franco Mariano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 02/05/2022 18:26:48.
- Jose Carlos Moreira de Souza, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/04/2022 14:31:36.
- Marco Antonio de Carvalho, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 30/04/2022 12:49:18.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 29/03/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 372554

Código de Autenticação: 580e0d51b4



A Deus, que me incumbiu de dois desafios gigantescos nestes últimos dois anos e meio, sendo este que findo agora um deles. Que me mostrou que nas adversidades sempre há oportunidades.

AGRADECIMENTOS

Ao meu companheiro Ângelo Armando, com quem compartilho mais esta vitória.

Ao meu orientador, professor Dr. Marco Antônio de Carvalho, que me acolheu e me mostrou os caminhos para que eu pudesse não só crescer, mas, refletir e entender o que é o campo e a luta por uma verdadeira educação do campo.

Às professoras Joarice Aparecida e Maria de Fátima (Lia) por me apresentarem a Escola Família Agrícola de Goiás - Efago.

À professora Iracélia, gestora da Efago, e ao Douneto, presidente da Associação da Efago, que gentilmente me receberam e me abriram as portas da escola para que eu pudesse realizar esta pesquisa.

Aos egressos e monitores da Efago, em especial à Marina e ao Reginaldo pela disposição e o acolhimento durante a pesquisa.

Aos estudantes da primeira e segunda séries e, em especial, ao Átila, Gabriel Sol, Kauã e Victor Gabriel, da terceira série, pelo acolhimento e a contribuição em todos os momentos da pesquisa.

À minha mamãe Terezinha, meus irmãos Jorge e Wagner, minha sobrinha Júlia, que tanto entenderam e me apoiaram nas ausências dos encontros de família e à minha cunhada Josilene que, com sua vivência dos movimentos sociais, contribuiu muito para que eu pudesse ampliar minha visão sobre as questões do campo.

Aos meus filhotes, que me fizeram companhia, não me deixando sozinho, durante as longas madrugadas de estudo e pesquisa.

Ao meu colega Elias, companheiro de orientação, e as minhas colegas Michele e Leoneide, companheiras de viagens no período das aulas presenciais.

À Eliane Lima, Elizângela Tavares, Rita de Cássia, Patrícia Coutinho e a todos os colegas de trabalho, pelo apoio durante o tempo de estudo e pesquisa.

Ao amigo Michele Zezza e à minha amiga Meire Lúcia Oliveira.

Aos professores e professoras do IF Goiano que me proporcionaram um ganho enorme de conhecimentos.

À banca examinadora pela disposição e prontidão, não só em participar deste processo, mas, de compartilhar seus saberes comigo durante este pouco tempo de trabalho e estudo.

Enfim, Gratidão por tudo!

É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir.

(Carlos Rodrigues Brandão, 1987)

RESUMO

Este trabalho teve a intenção de pesquisar as práticas educativas na Escola Família Agrícola de Goiás e investigar como essas práticas são desenvolvidas no contexto educacional do Ensino Médio Integrado na atualidade, vivenciadas no espaço escolar. Esta pesquisa foi realizada para o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado Profissional (ProfEPT/IFES). Nosso objetivo geral visou compreender como acontece o aprendizado das práticas educativas em tempos e espaços alternados, tendo como princípio a Pedagogia da Alternância. Junto ao objetivo geral, estabelecemos três objetivos específicos: a) Analisar a influência da cultura local nas atividades educativas; b) Inferir sobre como as concepções e princípios da Pedagogia da Alternância são utilizados na Efago e; c) Entender como acontecem as atividades práticas discentes nas sessões escola e família. O trabalho foi realizado tendo como referencial filosófico o materialismo histórico-dialético, que reconhece o papel do sujeito, enquanto ser humano agente de transformação da sociedade em que vive e da sua realidade. O método utilizado para esta pesquisa foi o de observação livre, utilizando-se a coleta de dados com a utilização do diário de campo e das entrevistas semiestruturadas. A técnica utilizada, a partir da pesquisa histórica e documental, foi a de analisar documentos, o registro do diário de campo e a análise de entrevistas com os participantes, além dos registros históricos de documentos. A pesquisa indicou, por meio de seus resultados, que as práticas educativas da Efago são realizadas com base na metodologia da Pedagogia da Alternância, mas que nem todos os instrumentos pedagógicos são utilizados. Há três problemas que são considerados desafios para a continuidade da escola: a diminuição significativa do número de estudantes advindos das unidades familiares do campo; a rotatividade e a ausência de formação docente, especialmente, sobre a Educação do Campo e sobre a Pedagogia da Alternância; e a ausência de engajamento dos pais com a escola. O produto educacional teve como proposta um documentário a respeito da caminhada e da luta da escola para manter viva a esperança de uma Educação do Campo no campo, neste projeto utilizamos as entrevistas que foram coletadas na pesquisa de campo.

Palavras-chave: Efago. Pedagogia da Alternância. Educação Profissional e Tecnológica. Educação do Campo. Formação omnilateral.

ABSTRACT

This study was intended to research the educational practices at Escola Família Agrícola de Goiás and to investigate how these practices are applied in the educational context of the Technical Course Integrated to High School nowadays, based on historical and documentary research, experienced in the school space. This research was carried out for the Postgraduate Program in Professional and Technological Education – Professional Master's (ProfEPT/IFES). Our general objective is to understand how the learning of educational practices takes place in alternating times and spaces, having as principle the Pedagogy of Alternation. Specifically, we established three objectives: a) To analyze the influence of local culture on educational activities; b) To infer about how the concepts and principles of Pedagogy of Alternation are used at Efago and c) To understand how the students' practical activities take place in the school and family sessions. The work was carried out with the historical-dialectical materialism as a philosophical reference, which recognizes the role of the subject as a human being agent of transformation of the society in which they live and of their reality. The method used for this research was free observation, using data collection using the field diary and semi-structured interviews. The technique used was the document analysis of the field diary record, the analysis of interviews with the participants and the historical records of documents from Efago. The research indicated, through its results, that the educational practices of Efago are carried out based on the methodology of the pedagogy of alternation, but that not all pedagogical instruments are used. There are three problems that are considered challenges for the school's continuity: the significant decrease in the number of students coming from family units in the countryside; the turnover and lack of teacher training, especially on Rural Education and Pedagogy of Alternation; and the lack of parental engagement with the school. The educational product had as proposal a documentary about the school's journey and the struggle to keep alive the hope of a Rural Education in the countryside, in this project we used the interviews that were collected for the research during the visits.

Keywords: Efago; Pedagogy of Alternation; Professional and Technological Education; Rural Education.

RESUMÉ

Ce travail visait à faire des recherches sur les pratiques éducatives de l'*Escola Família Agrícola de Goiás* et à étudier comment ces pratiques sont appliquées dans le contexte éducatif dans le Lycée Intégré d'aujourd'hui, sur la base de recherches historiques et documentaires, vécues dans l'espace scolaire. Cette recherche a été réalisée dans le cadre du *Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – Mestrado Profissional (ProfEPT/IFES)*. Notre objectif général c'est de comprendre comment l'apprentissage des pratiques éducatives se déroule dans des temps et des espaces alternés, ayant pour principe la Pédagogie de l'alternance. Plus précisément, nous avons établi trois objectifs: a) analyser l'influence de la culture locale sur les activités éducatives; b) déduire comment les concepts et principes de la Pédagogie de l'Alternance sont utilisés da *EFAGO*; c) comprendre comment se déroulent les activités pratiques des élèves dans les séances scolaires et familiales. La recherche a été réalisé en assumant le matérialisme historico-dialectique comme référence philosophique: un paradigme qui reconnaît le rôle du sujet, en tant qu'être humain, agent de transformation de la société dans laquelle il vit. La méthode utilisée consiste dans la libre observation, en utilisant les données recueillies à l'aide du journal de terrain et des entretiens semi-directifs : on a réalisé une étude documentaire du journal de terrain, d'un côté ; on a analysé les entretiens avec les participants et les enregistrements historiques des documents, de l'autre. La recherche a indiqué, à travers ses résultats, que les pratiques éducatives d'*EFAGO* sont menées sur la base de la méthodologie de la pédagogie de l'alternance, mais que tous les instruments pédagogiques ne sont pas utilisés. On a considéré trois problèmes comme des défis pour la continuité de l'école: a) la diminution significative du nombre d'élèves issus d'unités familiales à la campagne; b) le turnover et le manque de formation des enseignants, notamment dans le domaine de l'Enseignement Rural et la Pédagogie de l'Alternance; c) le manque d'engagement des parents envers l'école. Le produit éducatif réalisé consiste dans un documentaire sur la marche et la lutte de l'école pour maintenir vivant l'espoir d'une éducation rurale à la campagne. Dans ce projet nous avons utilisé les entretiens qui ont été recueillis les recherche de terrain.

Mots clés : EFAGO ; Pédagogie de l'alternance ; Formation professionnelle et Technologique ; Éducation sur le terrain. Formation omnilatérale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A divisão geográfica do estado, por mesorregiões, e as Escolas Família Agrícolas em Goiás	67
Figura 2 - Mapa de distância da Efago à Cidade de Goiás	68
Figura 3 - Primeira visita: gestora Iracélia e o presidente da Associação Douneto ...	71
Figura 4 - Terceira visita na Efago - aula de irrigação com os estudantes da 3ª Série	73
Figura 5 - Trabalho coletivo Efago.....	75
Figura 6 - Análise do conteúdo da pesquisa	79
Figura 7 - Movimentações para a criação do Assentamento Mosquito em 1985	86
Figura 8 - Fachada atual da Escola Família Agrícola de Goiás. Registro realizado em abril de 2021.....	91
Figura 9 - Os Pilares da Efago	92
Figura 10 - Sala de aula	97
Figura 11 - Estufa para a prática da olericultura.....	98
Figura 12 - Aula prática de campo.....	98
Figura 13 - Serão de estudos	99
Figura 14 - Visita dos monitores durante a sessão Família.....	101
Figura 15 - Visita Técnico-Pedagógica na unidade familiar do estudante.	106
Figura 16 - Apresentação do Projeto Profissional do Jovem – Estudante Victor Gabriel (2021).....	106
Figura 17 - Atividades práticas de campo	107
Figura 18 - Aula de análise do solo em parceria com o Instituto Federal de Goiás - IFG	108
Figura 19 – Mutirão de limpeza dos espaços educativos da escola.....	109
Figura 20 - Participação da família segundo Paolo Nosella	122

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos conceituais da Educação do Campo	32
Quadro 2 - Cronologia de implementação da Educação do Campo	37
Quadro 3 - Etapas do percurso metodológico	77
Quadro 4 - Dimensões da Pedagogia da Alternância.....	81
Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise	83
Quadro 6 - Instrumentos de análise	84
Quadro 7 - Instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância.....	104
Quadro 8 – Participantes do documentário	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
CEPI	Centro de Educação em Período Integral
CEPMG	Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás
CFR	Casa Familiar Rural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DCGOEM	Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio
EFA	Escola Família Agrícola
EFAGO	Escola Família Agrícola de Goiás
EFAORI	Escola Família Agrícola de Orizona
EFAU	Escola Família Agrícola de Uirapuru
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IF Goiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFG	Instituto Federal de Goiás
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDBEN	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MRF	Maison Familiale Rurale
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
N-COVID-19	Novo Coronavírus
NEM	Novo Ensino Médio
PA	Projeto de Assentamento
PCB	Partido Comunista Brasileiro

PPG	Programa de Pós-Graduação
PPJ	Projeto Profissional do Jovem
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
REANP	Regime Especial de Aulas Não Presenciais
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome-Associated Coronavirus 2
SECAD	Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEEDF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
UNB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
Do problema da pesquisa e seus objetivos: justificando a escolha.	21
1 DA EDUCAÇÃO RURAL À ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	25
1.1 Os sujeitos da Educação do Campo e a história da educação rural.....	25
1.2 A Educação do Campo na história.....	31
1.3 Os movimentos sociais na luta pela Educação do Campo	40
1.4 A alternância na Educação do Campo	44
1.4.1 O surgimento na França para o mundo.....	44
1.4.2 Do Espírito Santo para o Brasil	47
2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DAS BASES CONCEITUAIS, O CURRÍCULO, A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL	50
2.1 As Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica	52
2.1.1 O trabalho como princípio educativo	52
2.1.2 A formação humana integral e omnilateral	53
2.1.3 A formação politécnica	55
2.2 O currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica	56
2.3 Os espaços alternados, formais, não-formais e informais da Educação Profissional e Tecnológica	59
3 O CAMINHO DA ESCOLA: AS PEDRAS QUE CONSTROEM HISTÓRIAS	63
3.1 Contextualização da opção: partindo dos objetivos ao campo da pesquisa, um trabalho de abordagem qualitativa.....	63
3.1.1 A pesquisa exploratória e o levantamento de informações	63
3.1.2 Pesquisa de Campo	64
3.1.3 A abordagem qualitativa	65
3.2 O campo de pesquisa	66
3.3 Coleta de dados.....	69
3.4 As visitas.....	70
3.5 Etapas do percurso metodológico	77
3.6 A análise do conteúdo.....	78
3.7 Categorias de análise	81
4 A REFLEXÃO SOBRE A CAMINHADA DA EFAGO: SUA REALIDADE E SEUS	

DESAFIOS. E A LUTA, CONTINUA?	86
4.1 O surgimento da Efago: caminhos para a implantação da educação em regime de alternância	88
4.2 As práticas educativas na Efago: a alternância dos saberes na família, na comunidade e na escola.	93
4.2.1 A Pedagogia da Alternância	94
4.3 Os desafios da Efago e da Pedagogia da Alternância para a continuidade da Educação do Campo para o campo.	110
4.3.1 A Efago na atualidade: os estudantes e monitores	110
4.3.2 O engajamento dos pais e estudantes na proposta da escola	115
4.3.3 A formação dos monitores e a identidade com a educação campesina ..	117
4.3.4 O engajamento das famílias: a visão de quem vive a família agrícola	121
4.4 Para além dos desafios e os sonhos cultivados, a luta continua?	124
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL	149

INTRODUÇÃO

Os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas.

Miguel Gonzáles Arroyo

Refletir a educação em comunidades camponesas nem sempre é uma tarefa fácil e requer muita pesquisa, cuidado e estudo, para não deixar uma impressão deturpada a seu respeito, principalmente, se o autor viveu apenas na cidade e acostumou-se às *facilidades* que a vida escolar urbana oferecia, como o fato de morar há apenas alguns quarteirões da escola e ter professores, em sua maioria, qualificados para a função.

A educação de comunidades da zona rural, como são chamadas ainda hoje, não foi algo que pude acompanhar enquanto estudante, até porque, havia a nítida impressão da minha parte de que tudo e todos estavam dentro da mesma escola ou que todos vinham para a cidade morar e estudar.

Tanto por isso, que os meus primeiros contatos com as escolas *rurais* somente se deram por volta de 1993, aos dezenove anos, quando iniciei meu trabalho como agente de pastoral e catequista na Paróquia de São Miguel Arcanjo no município de Doverlândia/GO. Ao visitar as primeiras escolas na *zona rural*, achava interessante aquela pequena construção pitoresca no meio do nada, que mal tinha uma sala e uma cozinha, com estruturas precárias que necessitavam de reforma e manutenção, sendo que uma delas, a Escola Municipal Rural Santa Inês, servia também como local das celebrações ou missas para a comunidade local.

Pensava comigo que, apesar das condições, aquelas crianças deveriam ser felizes por estarem ali aprendendo, com a “*tia da fazenda*”, seus primeiros traços e primeiros cálculos. Lembro-me de encontrar as professoras sempre alegres, mostrando paixão no que desenvolviam na escola e o progresso que conseguiam ao ensinar a alfabetização, as operações básicas da matemática ou a leitura de um texto, nos cursos de “reciclagem”, termo muito utilizado à época, para professores da Secretaria Municipal de Educação no início da década de 1990, quando eu participava como assistente, ainda no começo de minha carreira no magistério público. Além disso,

os estudantes e pais que nos recebiam calorosamente em suas humildes residências sempre traziam a importância daquela escola para a comunidade, mas, o quanto era difícil ter acesso à educação. Apesar disso, o esforço das professoras era reconhecido e, comumente, elas eram tidas como autoridades na comunidade, pois, o fato de ser professora ainda remetia ao reconhecimento da profissão.

Engano meu, não havia felicidade naquelas condições de educação. Não havia alegria ao mostrar a evolução dos estudantes nas operações básicas da matemática. Havia sim, a preocupação das professoras com as condições precárias que, ao tentar mostrar a evolução dos estudantes, ecoava um pedido de atenção e socorro por parte das instituições políticas, para que olhassem com respeito e com zelo pela educação naquelas escolas, considerando suas particularidades, sua identidade e por seus sonhos que se construíram em décadas, de uma educação do campo que oportunizasse a formação dos sujeitos ali mesmo, no meio em que viviam.

A visão de prédios abandonados, saqueados, desmanchados até mesmo pela escola da cidade para conseguir material de construção gratuito e o sonho de uma educação que respeitasse seus valores locais, deixou famílias inteiras sem condições de oferecer uma educação básica para seus filhos e não havia outro caminho, ou mudavam para a cidade ou eram colocados dentro de um ônibus a caminho dela para estudar na escola com educação urbanizada. O preconceito, que já era latente com os meninos da “roça”, ficou ainda maior e mais visível quando estes passaram a frequentar a escola urbana.

Na mesma época, a luta pela reforma agrária se intensificou na região, que se situava no município de Doverlândia/GO e na divisa de Ponte Branca e Ribeirãozinho, ambas cidades do Mato Grosso, partindo do assentamento mais antigo, o Assentamento Lebre, que data do início da década de 1990 e depois de vários Projetos de Assentamento (PAs) que foram surgindo, dentre eles destaco um dos mais importantes, o PAAzes do Araguaia, o qual acompanhei de perto o começo da intensa luta que se travou até a conquista dos direitos pela terra.

Foi neste assentamento que passei a ter contato com a escola do campo, a Escola Municipal Rural Sonho Meu, nos anos de 2005 a 2007, quando acompanhei a extensão de Ensino Médio do Colégio Estadual Juscelino Kubistchek de Oliveira, onde eu era o secretário geral, que funcionava no mesmo prédio escolar emprestado pelo município. Mesmo assim, a educação oferecida na escola seguia os moldes da educação ofertada na cidade, inclusive com a mesma matriz curricular. Naquela época,

eu ainda não tinha conhecimento das políticas para a Educação do Campo, muito menos do seu movimento de lutas que não envolviam apenas a conquista da terra, como também a conquista da dignidade humana, tanto dentro como fora do município. Hoje vejo, que mesmo com seguindo os moldes e a matriz da secretaria municipal, o quanto esta escola foi importante para a população camponesa da região, que sempre lutou por uma identidade da escola do assentamento, uma escola do campo no campo e para a consolidação de outras unidades escolares de outros assentamentos. Ela não era a mais antiga, mas certamente sua representação foi de grande importância para os jovens estudantes camponeses.

Dez anos depois, volto a ter contato com a Educação do Campo. Durante esta lacuna, me concentrei nas atividades do colégio que trabalhava, depois me afastei por motivo de acidente em 2010, que me fez ausentar de minhas atividades laborais durante quatro anos, após este período retornei à ativa em 2014 e fui trabalhar na Secretaria de Educação do Estado de Goiás, no ano de 2016. Em uma das minhas visitas às Coordenações Regionais, como Assessor de Gestão Pedagógica, função da Tutoria Educacional da Seduc, ouvi falar da Escola Família Agrícola de Goiás e da sua Pedagogia da Alternância. Um tema totalmente novo para mim, mas que me instigou a conhecê-lo. Por esta razão, ao iniciar o Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, em minha carta de intenção de pesquisa, me propus a estudar como se dava o aprendizado neste formato de educação, alternada em tempos e espaços diferenciados e a buscar respostas, que possam ajudar outras unidades do campo a construir sua identidade, a partir de uma metodologia que parta da construção da emancipação do campesinato e que possa provocar transformações de ordem social, ambiental, econômica e cultural.

Do problema da pesquisa e seus objetivos: justificando a escolha.

Por ser um espaço de articulação de saberes compartilhados a partir de espaços alternados e diferenciados, levando em consideração os princípios produzidos pelo meio e pelo contexto cultural dos camponeses, a escolha pela Escola Família Agrícola se deu a partir de uma curiosidade pessoal do pesquisador, que se justifica pela necessidade do conhecimento da proposta educativa, para além dos limites da cidade.

Assim, a pesquisa teve como objetivo compreender como acontece o aprendizado das práticas educativas em tempos e espaços alternados, tendo como princípio a Pedagogia da alternância; analisar as rotinas educativas durante os tempos da escola aonde o estudante fica por um período que varia de cinco a quinze dias em que “ao trazer questões, reflexões, problematizações das suas localidades específicas, ampliam o processo de reflexão sobre as realidades do campo” e da família, aonde o educando com sua família ou comunidade desenvolve nesta sessão “as atividades de pesquisa, reflexão, problematização e, em alguns casos, intervenção.” (ANTUNES-ROCHA; MUNARIM, 2010, p. 182) aqui tratadas como sessões, e como estas atividades interferem em suas respectivas rotinas; e identificar como acontece a prática educativa durante a sessão escola, que é o período de 12 dias que o estudante fica em regime de internato na escola e durante a sessão família, que o estudante fica os 18 dias restantes em casa para desenvolver as atividades propostas durante a sessão escola.

O projeto de pesquisa, intitulado As práticas discentes do curso técnico agropecuário das Escolas Família Agrícola em Goiás, foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em 01 de outubro de 2020, sob o número CAAE 365330020.5.0000.0036. no qual constam os Termos de Livre Consentimento e Assentimento dos sujeitos da pesquisa, para a autorização da divulgação das entrevistas. Assim, com este consentimento, foi feita a nomeação deles.

Apesar de ter como sujeitos da pesquisa os estudantes da Terceira Série do Ensino Médio Integrado, o recorte amostral contou também com a participação de estudantes das demais séries, egressos, monitores e membros da Associação da Escola Família Agrícola de Goiás.

Para que fosse possível a realização da pesquisa de campo, houve a necessidade de aguardar a autorização da Secretaria de Estado da Educação (Seduc) para o retorno das aulas presenciais nas escolas públicas, devido à pandemia do novo coronavírus – Covid-19, uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2.

Esta doença foi descoberta no final de 2019 na cidade de Whuran, na China, e se espalhou pelo mundo no início do ano de 2020, provocando o estado de pandemia em nível mundial. Em Goiás, o estado de emergência na saúde pública foi decretado

no dia 13 de março e a suspensão das aulas presenciais a partir do dia 15 de março, perdurando de forma remota durante todo o ano de 2020.

No início do ano de 2021, a Seduc autorizou o retorno parcial das aulas presenciais, mas, com o aumento significativo de novos casos, causado pela variante Gama, a suspensão das aulas presenciais foi inevitável. Na terceira semana de fevereiro de 2021, quando aconteceu o primeiro encontro com as lideranças locais, as mortes por Covid já somavam 254.221 pessoas e os casos confirmados chegavam ao total de 10.517.232, segundo dados do Ministério da Saúde. Sendo assim, as visitas com a presença dos estudantes e monitores passaram a acontecer somente a partir do mês agosto de 2021, quando o Brasil e, principalmente Goiás, iniciou um declínio no número de mortes e de casos e a Secretaria de Estado da Educação, com base em notas técnicas da Secretaria de Estado da Saúde, autorizou o retorno, em formato híbrido, das aulas presenciais.

Dessa forma, a pesquisa foi direcionada a partir do questionamento: Como se dá o aprendizado e o compartilhamento de saberes, na proposta da Pedagogia da Alternância, em tempos e espaços alternados?

Para que fosse possível responder ao problema da pesquisa, bem como o alcance dos objetivos foi feita a análise de documentos disponíveis no acervo da escola e entrevistas semiestruturadas que possibilitassem o uso da técnica de Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016).

O trabalho foi dividido em cinco capítulos, sendo esta introdução o primeiro deles. No segundo capítulo, Da Educação Rural à alternância na Educação do Campo, são trazidos o conceito e a história da Educação do Campo, desde a concepção da educação rural, os movimentos sociais na luta pela Educação do Campo e a alternância como proposta para o fortalecimento da Educação do Campo.

No terceiro capítulo, A educação profissional e tecnológica: das bases conceituais, o currículo e a educação formal e não formal, se destaca a importância das bases conceituais da Educação Profissional e Tecnológica, a integração do currículo do curso técnico e a educação formal e não formal em espaços alternados de aprendizagem.

No quarto capítulo, O caminho da escola: as pedras que constroem histórias – em alusão à estrada cheia de pedras pontiagudas características da região da Cidade de Goiás – foi traçado o percurso metodológico da pesquisa, desde os contatos iniciais

com a equipe da escola e da associação, partindo dos objetivos para o campo da pesquisa, a coleta de dados, as visitas e suas etapas e a triangulação dos dados.

No quinto e último capítulo – Da reflexão sobre a caminhada da Efago: sua realidade e seus desafios. E a luta, continua? – foi realizada a análise do conteúdo, a triangulação e a categorização dos dados coletados. Neste capítulo foram apresentados os depoimentos de estudantes, monitores, egressos e membros da associação. Além disso, para responder ao problema da pesquisa e o alcance dos seus objetivos, também foi realizada a análise dos instrumentos e da metodologia proposta na alternância.

Finalizando assim, com a apresentação e a discussão dos resultados obtidos e a apresentação do produto educacional, que foi produzido em forma de um documentário, a partir das entrevistas de estudantes, monitores, egressos e membros da associação, utilizadas na fase de coleta de dados da pesquisa. O documentário tem como tema “O caminho da escola: as pedras que constroem histórias” e seu objetivo foi o de retratar a escola na visão dos que nela vivem, trabalham e compartilham de suas lutas, trazendo para o enfoque principal a importância da Pedagogia da Alternância para a constituição da formação integral do estudante. Por fim, as considerações finais que fecham o trabalho, com as reflexões, sugestões de pesquisas futuras e limitações impostas durante o período da pesquisa.

1 DA EDUCAÇÃO RURAL À ALTERNÂNCIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para entender a Educação do Campo, de que trata este capítulo, é conveniente e necessária a tarefa de se apresentar quem são estes sujeitos, conhecer sua identidade e a história que a compõe. Ao assumir essa história, assume-se igualmente a responsabilidade de contá-la de forma a promover o respeito à sua diversidade, direitos, lutas, cultura e saberes, para que se construa cada vez mais uma sociedade justa, solidária e que busque proporcionar a todos uma Educação do Campo omnilateral¹, em contraposição à formação unilateral, de formação integral e com maior equidade de aprendizagem, bem como, retratar a importância dos movimentos sociais que intensificaram a luta pela identidade da Educação do Campo no contexto nacional e como essa identidade está presente em todas as formas de educação voltadas para o campo, sejam de forma tradicional ou alternada em tempos e espaços, sendo esta última, um dos motivos que levaram à composição deste estudo.

1.1 Os sujeitos da Educação do Campo e a história da educação rural

Fernandes e Molina (2004, p.64) etimologicamente identificam os sujeitos do campo como sendo “pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias”. Junto a isto, de acordo com o Decreto 7352/2010 em seu artigo 1º que conceitua a população do campo como:

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Neste sentido, esta pesquisa se concentrou nos pequenos agricultores, camponeses, assentados ou reassentados, lavradores e sem-terra, pois são o público com maior predominância e características peculiares na Escola Família Agrícola de

¹A concepção onilateral ou omnilateral, de acordo com Marx (2004), dá ao ser humano a possibilidade de se posicionar diante do pensamento e da sociedade capitalista, modificando a realidade e desigualdades no qual está inserido. É a formação integral que possibilita ao ser humano de se apropriar de “sua essência omnilateral de uma maneira omnilateral” (MARX, 2004, p.108).

Goiás, conforme levantamento de informações das turmas que compõem a unidade escolar. Contudo, nenhum estudante foi desconsiderado por pertencer à cidade ou a outro grupo não citado, afinal, a Família Agrícola não diferencia os seus.

Refletir a história da educação rural é revisitar uma história de educação por muitos anos ofertada, com o nome peculiar de escolinha da fazenda ou escolinha rural, onde uma professora, com pouca ou sem nenhum tipo de formação, ensinava as primeiras letras e números a quem quer aprender. Escola essa que, no imaginário que permeou por muitos anos a sociedade política e acadêmica, conforme Arroyo (1999, p.16), era a escola que tinha que ser “apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler, ensina alguém a não saber quase ler” (ARROYO, 1999, p.17).

Uma história que é marcada por uma visão de preconceito aos povos do campo, em que Leite (2002) e Arroyo (2007) apresentaram em seus estudos que, historicamente, o campo era reconhecido como um lugar atrasado, sem cultura e sem história. Tendo assim a concepção de que, para a população da zona rural, a educação não era necessidade, nem importante e tampouco de utilidade, o que, para os autores, era forte sinal de desvalorização da cultura e dos saberes dos povos do campo.

Historicamente, a educação voltada para os povos do campo foi iniciada com a colonização do Brasil, nos anos seguintes a 1500, por meio dos padres jesuítas. Pensada para atender à classe dominante, a educação no período colonial atendia cada público de forma diferenciada e conforme suas necessidades. Para os índios existiam as missões, com a finalidade de ensinar o português e catequizá-los (SAVIANI, 2008); para os filhos dos colonos, haviam escolas para aprender a ler e escrever, que tinham como finalidade o ensino das primeiras letras; aos filhos dos nobres e senhores de engenho, os colégios adotavam um método de ensino chamado Ratio Atque Institutio Studiorum Societatis Jesu² (FRANÇA, 2019) que nada mais era do que um manual prático e sistematizado de regras a serem seguidas com o objetivo de implementar a formação humanista, universal e cristã católica.

A população nativa, os povos da floresta, foi a primeira população do campo brasileira a receber esse tipo de educação, começando pela catequização destes

² Publicado originalmente pelo padre Geraldo Cláudio Aquaviva em 1599 e mais conhecida como Ratio Studiorum (FRANÇA, 2019).

povos na fé católica, aonde, ali também, começava a história da escravidão, intolerância, perseguição, exclusão social e educativa, pois, a educação atendia a uma ideologia dominante que servia para moldar os nativos, no sentido de amansar seu comportamento, de tal forma que estes realizassem os trabalhos manuais de produção, colheita e beneficiamento de alimentos para a manutenção dos que se envolviam nas questões paroquianas, labores estes que eram considerados de difícil realização devido ao clima tropical elevado e da carga pesada, sendo que estes atributos, de trabalhos braçais, não eram considerados como algo elevado, conforme sua vinculação ideológica, diferentemente dos trabalhos intelectuais pertinentes às missões religiosas.

Com a expulsão dos padres jesuítas e a Reforma Educacional Pombalina³ (1759-1822), nenhuma melhoria educacional foi implantada para a população do campo ou para os mais pobres e excluídos da sociedade. Ao contrário, acrescentaram-se aulas de latim, grego, retórica e filosofia, que eram restritas aos filhos dos nobres. Já no Período Imperial (1822-1889) a educação foi voltada para o desenvolvimento econômico e servia aos mais abastados da sociedade, que traziam consigo as mudanças advindas da revolução industrial e o processo de formação do capitalismo.

A educação regular para o meio rural surgiu, conforme Calazans (1983), no fim do segundo Império e no início da República do Brasil e se estendeu amplamente na primeira metade do século XX, como uma forma de atender às necessidades surgidas à época, com o crescimento econômico do país.

O ensino formal em áreas rurais teve seu surgimento no fim do Segundo Império e se implantou amplamente na primeira metade deste século. O seu desenvolvimento, através da história, reflete de certo modo as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas sócio-agrícolas do país. O ensino agrícola foi se impondo, aos poucos, como uma forma de suprir as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia (CALAZANS, 1983, p.32).

O que se via, até então, era uma pedagogia excludente, que não promovia a cidadania e nem contextualizava o conhecimento, servindo apenas de repasse de uma educação instrumental e ideológica que treinava mão de obra para o mercado.

³ Orientação imprimida ao ensino em 1759, com a promulgação das “Reformas Pombalinas de Instrução Pública”, que se contrapunham ao predomínio das ideias religiosas (SAVIANI, 2007).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, foi o primeiro movimento a discutir a problemática dos estudantes do campo. Em seu documento lançado naquele ano, com o título *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*, o manifesto ao tratar a educação rural afirmava que “a instrução pública não tem sido, entre nós, na justa observação de Alberto Torres⁴, senão um ‘sistema de canais de êxodo da mocidade do campo para as cidades e da produção para o parasitismo’” (BRASIL, 2015, p. 211), trazendo ainda como reflexão:

É preciso, para reagir contra esses males, já tão lucidamente apontados, pôr em via de solução o problema educacional das massas rurais e do elemento trabalhador da cidade e dos centros industriais, já pela extensão da escola do trabalho educativo e da escola do trabalho profissional, baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, já pela adaptação crescente dessas escolas [...] às necessidades regionais e às profissões e indústrias dominantes do meio (BRASIL, 2015, p.211-212).

Sendo que, na realidade, êxodo rural foi um fenômeno motivado pelo próprio sistema capitalista, que, ao tomarem e expulsarem os camponeses de suas terras, instigou-os a se mudarem para a cidade em busca de emprego e subsistência, o que na realidade, permitiu a exploração de mão de obra barata para as indústrias emergentes da revolução industrial brasileira após 1930, mas, que superlotou as cidades. Com isso, e a partir daí os movimentos ruralistas tiveram a concepção de que o ensino realizado em áreas rurais devesse ter a intenção de “fixar o homem ao campo” (CALAZANS, 1982, p.32), preparando-os em suas comunidades para que tivessem a mínima instrução profissional para o exercício dos trabalhos emergentes. Com isso, os jovens camponeses já tinham uma função previamente pensada no processo, visto que passaram de produtores de subsistência para mão de obra barata, assalariada, essencial para a produção e acumulação capitalista e sem direitos garantidos.

Além disso, a saída forçada do campo igualmente era provocada pelas demarcações ou cercamentos de terras, sendo que, dessas terras, muitos dos camponeses não tinham ou não conseguiam os títulos de posse e, mesmo quando

⁴ Alberto Torres foi advogado, militante da causa republicana, abolicionista e defensor da educação rural. Em sua carreira política foi Deputado Estadual (1892), Deputado Federal (1894), Ministro da Justiça e Negócios Interiores (1896), Presidente do estado do Rio de Janeiro (1897) e Ministro do Supremo Tribunal Federal (1901) (TOTTI, MACHADO, 2013).

tinham esses títulos, ainda assim, muitos foram expulsos de suas terras. Sem ter onde morar, famílias inteiras foram obrigadas a evadir para as cidades, submetendo-se a todo o tipo de trabalho para sua subsistência.

Percebe-se então, que havia uma necessidade da elaboração de políticas que diminuíssem a grande debandada da mocidade do campo para os centros urbanos, pois, essa migração, mesmo que para atender às demandas capitalistas, igualmente, poderia produzir sujeitos inúteis ao sistema. Assim, se fazia necessário buscar soluções para o atendimento às grandes massas rurais, discriminando trabalho educativo e profissional, que atendessem às necessidades do mercado. Seu propósito de educação para a população rural era voltado para o pensamento latifundiário, assistencialista e do controle político (FERNANDES; MOLINA, 2004), tendo como base uma visão externa, direcionada para um modelo de educação urbana, paternalista e capitalista, trazendo como padrão o modelo produtivista, que visava apenas à produção de bens de consumo para abastecer seus senhores e as cidades. Assim, a educação rural não levava em consideração as características particulares dos sujeitos que não viam seu lugar, a terra, como um espaço de vida e cultura. Mendes (2008) afirma que o lugar depende da produção de vida:

[...] o lugar é um produto das relações humanas e entre o ser humano e a natureza, construído por relações sociais que se realizam no plano vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são produzidos pela história e pela cultura de uma dada sociedade, constituindo identidade, uma vez que é nesse espaço que o homem se reconhece porque é o lugar da vida (MENDES, 2008, p.140).

Em se tratando de cultura, Claval (1999) evidencia que ela é:

[...] a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra (CLAVAL, 1999, p.63).

Neste sentido, entende-se que a educação para os povos do campo deveria ter cumprido essa função de respeito ao lugar construído e ser transmissão dessa herança cultural às futuras gerações. Porém esteve ligada a preparar o terreno para a implantação capitalista no Brasil.

A educação rural, instituída no início do século XX, tem sua história atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais “políticas”, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de projetos, campanhas e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de nesses sobreviverem (CAVALCANTE, 2010, p.554).

Com esse movimento, o processo de negligência educacional, vivido nos tempos de império, continuava a acontecer, sem que qualquer preocupação de governos até aquele momento.

Para além disso, pensava-se na manutenção da família do campo no campo, pois, havia uma nítida divisão sociocultural, o qual era visto como inferior à família da cidade, tendo sido negado a eles conhecimento de sua própria história e acesso aos direitos básicos de todo o cidadão, não tendo nada nas propostas pedagógicas da época, mesmo que em forma de um currículo ou material, que contemplasse e refletisse sua identidade, cultura e saberes, tendo apenas como princípio a necessidade de se fazer ler, escrever e fazer contas.

Entendemos que tais conceitos ou preconceitos são a negação da história, da cultura e da identidade dos sertanejos. Mas também é possível visualizar nesse tempo histórico estudado que houve uma resistência por parte dos sertanejos/povos do campo. Nessa dinâmica é possível afirmar que a opção dos sertanejos/povos do campo foi a de resistir, se afirmando como sujeito histórico, mesmo sofrendo injúrias ao serem chamados de atrasados, preguiçosos, bárbaros e incivilizados (CARVALHO, 2016, p. 106).

Com isso, ao tencionar “adequá-lo” ao modelo social vigente no espaço urbano ou obrigá-lo a permanecer em seu espaço para não atrapalhar o desenvolvimento e a modernização eminente, criou-se um campo de resistência e afirmação da própria identidade. Seus saberes, que traziam muitas especificidades devido à sua condição de trabalho, organização social, política, bem como sua condição de vida, eram ignorados por não terem comprovação científica e desconsiderados, fazendo com que sua educação fosse historicamente marginalizada pela legislação educacional e pelas políticas públicas do Estado brasileiro.

Frigotto (2010), ao refletir sobre o viés da educação contra hegemônica⁵, ressalta a importância de se discernir as preposições comumente utilizadas e seu real sentido para a Educação do Campo em contraponto à Educação Rural:

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e das mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital, e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim no seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (FRIGOTTO, 2010, p.35).

Assim, a Educação do Campo aparece como um meio de transformar a concepção do ser humano, sujeito do campo, desenvolvendo suas habilidades, competências e identidade. De modo a formar um sujeito crítico, construtor de seu próprio caminho, que entenda seu lugar como transformador da sociedade.

1.2 A Educação do Campo na história

Ao buscar conceituar a Educação do Campo pode-se perceber que ela caminha no sentido oposto à educação rural (FERNANDES, 2006), pois esta última não levava em consideração a cultura, o ambiente e o contexto camponês, mas somente dar a ele o mínimo de instrução, saber ler e escrever (ARROYO, 1999). Dessa forma, a educação rural era mantida em um formato único, tendo seus conteúdos desenvolvidos tanto para os alunos da cidade como os do campo, de forma mecânica, sem promover e prezar a reflexão social. A educação para o povo do campo se restringia às escolas localizadas na zona rural, com salas multisseriadas. Para completar, seus professores, em grande parte eram moradores do próprio local com a formação básica do curso Normal ou Magistério e, em muitos outros casos, sem formação pedagógica nenhuma e despreparados para atuar no campo pedagógico de forma eficiente, pois, tinham limitações em suas próprias formações acadêmicas e quando as tinham, não tinham conhecimento adequado para trabalhar as especificidades culturais do povo camponês, além do desconhecimento dos princípios

⁵ A pedagogia contra hegemônica tem o caráter da luta pela transformação da social, através de seu posicionamento a favor dos interesses das classes dominadas pela sociedade capitalista (SAVIANI, 2013).

político-pedagógicos, pois, estes princípios não eram tratados nas pautas das secretarias de educação, mesmo depois da criação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2003, p.66).

Nesta lógica, percebe-se a Educação do Campo, com a luta empreendida pelo campesinato, busca dignidade, identidade, valorização histórica e cultural, garantia de melhor qualidade de vida e de educação para seus filhos no meio em que vivem.

A Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), ao conceitualizar a Educação do Campo em suas Diretrizes Pedagógicas (2019), voltadas para a rede pública distrital, elenca seus pilares e política, bem como as relações com seus princípios, por meio de uma matriz de marcos conceituais, conforme quadro1:

Quadro 1 - Marcos conceituais da Educação do Campo

Marco	Conceito
Terra	Espaço de produção de vida, lugar de construção de territorialidades emergentes da relação humana com a natureza. Constitui-se matriz formadora, pois carrega em si sua própria pedagogia, uma vez que, “pela agricultura, o ser humano se apropria da terra como produção de vida e de si mesmo, modifica a terra e se modifica” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012. p. 558).
Trabalho	Relação fundante da criatividade camponesa, ação direta e mobilização de forças produtivas inovadoras. Na Educação do Campo, a matriz trabalho é considerada princípio educativo, “seu campo específico de discussão teórica é o materialismo histórico, no qual se parte do trabalho como produtor dos meios de vida tanto nos aspectos materiais quanto culturais” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 749).
História	Legado da memória, imaginário social significativo para as identidades

Marco	Conceito
	locais. Assim, “a escola é um lugar que recupera e trabalha com os tesouros do passado. Celebrar, construir e transmitir, especialmente às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer profundamente a história da humanidade” (CALDART, 2003, p. 76).
Cultura	“Trata-se da criação e da recriação que emerge das relações nas quais os seres humanos, ao transformarem o mundo, simultaneamente transformam a si próprios”. Esta matriz relaciona-se diretamente com a matriz terra, quando “essas transformações se dão na ordem material, ou seja, quando a criação e a recriação tomam materiais da natureza, dando a eles formas que não possuíam até então” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p. 179). Aliados a essa dimensão, somam-se os aspectos imateriais da cultura (LARAIA, 2001), que dialogam com as criações que independem do trabalho a partir da terra, como contação de histórias, poesias, cantigas, danças, brincadeiras, técnicas de produção artesanal, receitas etc.
Luta social	Processos de conquista de territórios e direitos, consolidação das sociedades camponesas em seus espaços, “as lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p.548).
Vivências de opressão	Conjunto de experiências conformadoras de visões de mundo próprias e resilientes dos sujeitos, cuja história de resistência na luta pelo seu modo de vida lhes confere ricos conhecimentos de organização popular e adaptação ao seu meio. Freire reconhece, em sua obra pedagogia do oprimido, que nas vivências de opressão, os sujeitos do campo e outros sujeitos (coletivos e movimentos sociais) trazem seus saberes, pedagogias de aprendizados das vivências cruéis da subalternização (ARROYO, 2012. P. 13-14).
Conhecimento	Conhecimento que parte dos sujeitos e apresenta soluções e formas inovadoras de criação e técnicas. No geral, os saberes tradicionais se

Marco	Conceito
popular	perpetuam pela transmissão geracional e, na maioria das vezes, se encontram não sistematizados. “se constitui a partir de uma diversidade de sujeitos sociais históricos que se forjaram culturalmente numa íntima relação familiar, comunitária e com a natureza, demarcando territorialidades” (CALDART; PEREIRA; ALENTEJANO; FRIGOTTO, 2012, p.179).
Organização coletiva	Capacidade de mobilizar forças sociais para ações de cidadania ativa e reivindicação de direitos coletivos. Diz respeito a um sujeito social e se refere à associação de pessoas que passam a ter uma identidade de ação na sociedade, e, portanto, de formação e organização em vista de interesses comuns e de um projeto coletivo.

Fonte: DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO - SEEDF (2019, p.19-21)

Ao analisar os conceitos elencados pela SEEDF para a Educação do Campo, observa-se que cada um está intrinsecamente interligado um ao outro, não sendo possível dissociá-los, pois eles formam todo um processo histórico da luta dos movimentos sociais do campesinato pelo direito básico e essencial de todo ser humano, a dignidade.

Dessa maneira, ao analisar a evolução da formação integral do ser humano, Nóvoa (1995), afirma que as experiências de vida e o ambiente sociocultural são ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu, pois, é através deles que se consegue transmitir de geração em geração os traços que constituem as características de cada povo. Diante disso, se busca compreender a importância desse contexto histórico social da educação rural e como se dá essa perspectiva para a educação do povo camponês. Leite (1996) aponta como inevitável que se discuta o assunto, para que a sociedade possa considerar a partir de então a Educação do Campo como um espaço próprio de saberes:

Nesse sentido, desponta-se a necessidade de uma política educacional voltada especialmente para a sociedade campestre, fundamentada nos princípios da solidariedade humana, da cidadania e do direito de todos vivenciarem a democracia, a justiça social e sobretudo o acesso aos meios cognitivo-intelectuais do saber humano (LEITE, 1996, p.298).

Apesar dos movimentos, como o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na década de 1920, que propuseram uma educação popular “para todos”, historicamente a Educação do Campo, ou educação rural como era denominada até 2002, não era mencionada ou discutida nas legislações brasileiras anteriores à década de 1930 e foi marcada pelo abandono do poder público em todas as suas instâncias. Este período, considerado por muitos como um período da negação, acontecia quando se deixava de tratar temáticas, mesmo sendo de grande importância, e se ignorava completamente sua existência (DOSSO; BRANDÃO, 2013). Com o êxodo rural cada vez mais crescente, houve um período de preocupação, visto que, a grande e contínua oferta de mão de obra operária, muitas vezes sem maiores qualificações, acabavam por aumentar o número de pessoas sem ocupação nos grandes centros, o que aumentou a marginalização, a vulnerabilidade social e, conseqüentemente, o número de favelas e ocupações irregulares em áreas urbanas. O que antes era incentivado pelo capital, se tornou seu grande desafio.

No período compreendido entre 1930 e 1980, movimentos como as Ligas Camponesas, promoveram uma verdadeira revolução ao lutar pelos direitos de terra e trabalho digno para os camponeses e camponesas, inclusive, com um trabalho fortemente voltado para a desconstrução da imagem criada pela classe dominante, que visava manter uma organização social de opressão e a manutenção de seu domínio (JULIÃO, 2013), tendo apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). As Ligas Camponesas eram consideradas como um espaço de construção de uma educação libertadora, conceito este que foi fortalecido por Paulo Freire (1994), na Pedagogia do Oprimido, como um processo de humanização e de libertação que:

[...] terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1994, p. 27).

Paulo Freire, aliás, trouxe de seus trabalhos e experiências, da vivência da dor e da pobreza, uma concepção de luta em que a educação é a única forma de libertação de todas as mazelas da humanidade, em que os povos marginalizados não mais seriam oprimidos, injustiçados e explorados, mas conscientes e críticos de sua própria existência. Não obstante, a educação freiriana, iniciada ainda nos anos 40,

quando se dedicou aos estudos da filosofia da linguagem, enquanto cursava a faculdade de Direito e, principalmente, após 1961 no Rio Grande do Norte com a alfabetização de adultos, trouxe para o ser humano não só a oportunidade de o saber ler e escrever, como também a oportunidade de conscientização e de libertação, da transformação do sujeito em agente de sua própria história e transformador da sua realidade. Contudo, esse método de educação seria interrompido em 1964, em decorrência do golpe militar, que colocaria Paulo Freire no exílio durante mais de 15 anos. As discussões sobre a Educação do Campo foram sendo deixadas de lado e, desse modo, a educação dos povos do campo ficou relegada às formações de mão de obra barata para atender ao modo de produção capitalista e manutenção da hegemonia cultural e ideológica de uma classe social sobre a outra (NOSELLA, 2004).

Após este período, os movimentos por uma educação voltada para os povos do campo somente retomarão pauta na agenda política a partir dos anos de 1980, graças às lutas dos movimentos sociais, dentre eles, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Esses movimentos se caracterizam pela valorização e pelo avanço das políticas públicas para a educação camponesa.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 e a reforma educacional promovida pela criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394, em 1996, foram de suma importância para a mudança e a garantia da identidade da Educação do Campo, reconhecendo a diversidade e a singularidade do cidadão camponês:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Mas, mesmo com uma abertura da LDBN 9.394 para organizar os espaços, currículos e metodologias, adequação ao calendário escolar e à natureza do trabalho, a Lei não conseguiu atender todas as particularidades, deixando em seu rastro, lacunas a serem preenchidas. Afinal, nem todas as redes se encontravam preparadas, ou não faziam questão de estar, para promover tais mudanças.

A implantação da Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais Básicas da Educação do Campo, é considerada como um momento histórico, pois, além de tratar da universalização, diversidade, formação de professores, organização curricular, sustentabilidade e gestão democrática, trouxe à tona a necessidade de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo e evidencia também a necessidade da criação de infraestrutura capaz de atender, responder e encaminhar as demandas desse novo paradigma educacional.

Junto com essas importantes leis, outros marcos também foram fundamentais para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas especificadamente para a Educação do Campo, com base nos dados de Santos (2017), apresenta-se no quadro 2 o processo desencadeado a partir da redemocratização do Brasil.

Quadro 2 - Cronologia de implementação da Educação do Campo

Ano	Evento
1988	Promulgação da Constituição – Direitos educacionais que consolidam o compromisso do Estado brasileiro em promover uma educação que respeite as singularidades de cultura e regionalização.
1996	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN 9.394/96 – Reconhece e defende a Educação do Campo, sua diversidade e singularidade.
1997	I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) MST/UnB – Desafiava os pesquisadores a pensar uma educação pública voltada para os povos do campo.
1998	I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (MST, UnB, Unicef, Unesco, CNBB) - Articulação Nacional por uma Educação do Campo – Promovia ações que visavam contribuir para a escolarização dos povos do campo.
1998	Criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), a partir dos debates do Enera.
2001	Aprovação da Resolução que fixa Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Parecer CNE/CEB nº 36/2001.
2002	Instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo - CNE/CEB 01/2002.

Ano	Evento
2003	Criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), instituído no âmbito do Ministério da Educação – Portaria 1374/2003.
2004	II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo - Articulação Nacional por uma Educação do Campo – Promovia ações que visavam contribuir para a escolarização dos povos do campo.
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).
2006	Estabelecimento dos dias letivos e normatização das atividades para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos CEFFAs - Parecer CNE/CEB nº 01/2006;
2007	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) – Secad/MEC – promove a formação de professores licenciados para trabalharem com a educação básica do campo.
2008	Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Resolução CNE/CEB nº 2/2008.
2010	Disposição sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronea) - Decreto 7.352/2010.
2010	Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4/2010.
2012	Criação do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) – Oferece apoio técnico e financeiro para a viabilização de políticas no campo.

Fonte: ELABORADO A PARTIR DE DADOS DE SANTOS (2017)

Analisando a movimentação dos povos do campo nas últimas décadas percebe-se que as políticas públicas, defendidas pelos movimentos sociais para a educação camponesa, se fundamentam em uma proposta contra-hegemônica que exige resistência, que exige “pensar a educação dos sujeitos que estão na ação” (SOUZA, 2006, p.38), novas articulações e novas práticas trazidas na experiência dos que, por este processo, já foram sujeitos. Este movimento fundamenta-se nas

contradições do sistema capitalista e sua imposição aos camponeses e é, por meio deste movimento, tomado pela forma dos Movimentos Sociais, que foram se materializando o direito à educação que contemplasse sua identidade, sua cultura e respeitando seus sujeitos, principalmente com os dispositivos legais como o Pronex em 1998, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo em 2002 e o disposto no Decreto 7.352 sobre a Política de Educação do Campo em 2010.

Com isso, evidencia-se a necessidade de se discutir e pensar a Educação do Campo a partir da vontade e da mobilização de sujeitos que desejam garantir uma educação de qualidade nas e para as escolas situadas em áreas de reforma agrária (SOUZA, 2006), levando em consideração suas particularidades, partindo de sua concepção histórica e fundamentação na realidade do sujeito, privilegiando sua identidade, o local onde vivem e as experiências que trazem consigo, fortalecendo seus vínculos com sua própria cultura, a sociedade e sua história de lutas.

Souza (2008) ainda salienta que, quando se tratava da Educação do Campo, como vinha sendo trabalhada, iniciava-se ali duas frentes para o debate educacional: uma educação pautada em interesses específicos da sociedade civil e outra nas práticas pedagógicas das escolas no campo, ou seja, havia a necessidade de se refletir a respeito da educação fora dos espaços urbanos, para que se contemplasse os saberes dos espaços do campo e trouxesse a importância da sociedade para a conquista de outras possibilidades, para a melhoria da educação pública.

E, para que isso fosse realmente concretizado, Caldart (2007) reforça que a pressão, mobilização e luta dos movimentos sociais do campo e da reforma agrária, especialmente o MST, foram de essencial importância para que as políticas educacionais para a comunidade camponesa fossem de fato colocadas em discussão e efetivadas como políticas públicas:

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. Esta é a denúncia feita pela especificidade da Educação do Campo: o universal tem sido pouco universal. O que se quer, portanto, não é ficar na particularidade, fragmentar o debate e as lutas; ao contrário a luta é para que o “universal seja universal”, seja de fato síntese de particularidades diversas, contraditórias (CALDART, 2007, p.3).

Para Caldart (2008), discutir a Educação do Campo parte de três conceitos importantes, a sua materialidade de origem, que exige um pensamento voltado para a tríade Campo – Política Pública – Educação. A sua especificidade, que trata de todos os processos e sujeitos envolvidos, ou seja, educação no e do próprio campo. E, a terceira trata dos momentos distintos de seu aspecto: a negatividade, que traz a denúncia e a resistência; a positividade, que combina práticas e propostas concretas e a superação que vê a possibilidade de transformação social e emancipatória.

Sendo assim, se há uma Educação do Campo, voltada para os povos do campo, ela só foi possível graças às ações de movimentos que, conhecedores de sua luta e de suas especificidades, se mobilizaram inteiramente para que isso fosse possível. É o viver de lutas que marcam a trajetória dos povos do campo.

1.3 Os movimentos sociais na luta pela Educação do Campo

Em sua trajetória de lutas por uma Educação do Campo, uma das primeiras formas de organizações de movimentos sociais camponeses surgidas no Brasil foram as Ligas Camponesas, que eram compostas, conforme Julião (2013, p.132), de camponeses e camponesas sem-terra que, em sua maioria, mantinham “relações de locação e não salariais” com o latifundiário. Algumas das primeiras mobilizações para a formação das ligas aconteceram em forma de congressos camponeses, como em Palmares, estado de Pernambuco, no ano de 1950 e na jovem capital Goiânia, em Goiás, no ano de 1951, que culminou com a formação da União Camponesa de Goiás (MEDEIROS, 1989). Mas o surgimento da Liga Camponesa de fato aconteceu em janeiro de 1955 no Engenho de Fogo Morto, Galileia, município de Vitória de Santo Antão, no estado de Pernambuco, Nordeste brasileiro:

[...] onde se concentra a população campesina mais densa do País. Refiro-me à faixa litorânea, avassalada pelos canaviais. Portugal começou a sangrar o Brasil pelo Nordeste. Pernambuco foi seu primeiro filão de ouro. O açúcar era esse filão: tinha sua cor e seu valor (JULIÃO, 2013, p.123).

Julião (2013) afirma que a Liga não nasceu ali, naquele ano, mas de longe, de muitos anos, de muitas outras lutas, como a dos quilombos e o cangaço. Com o diferencial de que, além de ser um movimento ordenado e com objetivo, seu programa era mais estruturado e intencional, ou seja, tinha a intenção de “dar consciência

política às massas camponesas” (JULIÃO, 2013, p.125), conscientizando-as de que todos tinham direitos iguais, inclusive, de uma educação digna.

As Ligas Camponesas foram inicialmente influenciadas pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB), com um caráter mais assistencialista e depois, ao se aproximarem de Francisco Julião, passaram à defesa e à luta pela reforma agrária e à garantia do direito dos povos do campo, sendo importantes representações dos interesses dos trabalhadores rurais. Caldart (2012), ao analisar os processos de conquista de direitos de uma classe, traz em sua *Pedagogia do Movimento* a importância das lutas sociais:

Lutas sociais são enfrentamentos organizados, portanto coletivos, de determinadas situações sociais, na defesa de interesses também coletivos, feitos, de forma massiva, pelas próprias pessoas envolvidas na situação. Em nossa formação histórica, têm sempre um vínculo de classe social, ainda que não necessariamente tenham um caráter imediato (ou um objetivo de enfrentamento) de classe. E quanto mais estas lutas se vinculem a dimensões da produção social da vida humana, e se coloquem a perspectiva da luta de classes, maior sua força (potencial) formadora; quanto mais radical a transformação do mundo que se pretende, mais radical a transformação humana que se necessita para fazê-la (CALDART, 2012, p. 549).

O período ditatorial, que já caminhava a passos lentos, no final dos anos 70, visualizando uma inevitável mudança na política brasileira, foi de suma importância para uma nova e mais forte coalizão de forças, propostas pelos sindicatos, para a reivindicação de direitos, partindo daí a forte mobilização para a nova Constituição Federal de 1988 que teve entre seus marcos a garantia de educação como direito de todos e dever do poder público em todas as suas instâncias.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é, sem dúvida, um dos mais importantes movimentos sociais, surgido por meio da Comissão Pastoral da Terra (CPT), conforme Fernandes (2012) enfatiza que:

Seu processo de formação começou por meio de diferentes formas de luta pela terra, realizadas por grupos de camponeses em todo o país, com o apoio da COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT), no período de 1978 a 1983. Das lideranças que surgiram nesse processo, constituiu-se, então, um movimento nacional. Na região Centro-Sul do Brasil, a CPT apoiou as famílias camponesas que realizavam as ocupações de terras que deram origem ao MST. O I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aconteceu entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), e considera-se o dia 21 de janeiro como a data oficial de fundação do MST (FERNANDES, 2012, p.496).

O MST, assim como outros movimentos sociais, intensificou em suas bases a luta por uma educação pública do campo de qualidade, partindo de reflexões e ações levadas ao poder público, que gerassem decisões que viessem atender a seus interesses, dentre essas ações destacou-se o Pronera⁶, que partia do pressuposto do fortalecimento da educação nos assentamentos como forma de estimular, desenvolver e coordenar projetos educacionais (BRASIL, 2004, p.34). Dessa forma, perceberam que se nada fosse feito, a educação continuaria como sempre foi, apenas formadora de mão de obra.

Não por acaso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais e organizações dos trabalhadores do campo perceberam que, sem luta, esta realidade não muda. E é dentro de suas lutas que, de forma mais explícita e não sem dificuldades, se constroem os processos pedagógicos escolares centrados no projeto da Educação do Campo, projeto que se traduz na ação prática da relação entre ciência, cultura e trabalho como princípio educativo, dimensões básicas da educação omnilateral (FRIGOTTO, 2012, P. 271).

Com a luta dos movimentos sociais e contando com conquistas no campo político, surge a perspectiva de uma nova concepção de Educação do Campo, levando em consideração as especificidades desses sujeitos, a sua historicidade e sua cultura. Fruto da mobilização de movimentos sociais, a partir da década de 80, conforme afirma Machado (2017), após um longo período de alheamento do poder público, apesar de leis e outras medidas terem sido criadas, surge um processo de mudanças na concepção de Educação do Campo, baseada em políticas educacionais defendidas por estes movimentos sociais, buscando uma educação que supere a visão preconceituosa e excludente, valorizando a cultura e os conhecimentos tradicionais, enfatizando o campo como detentor de identidade própria, vivências e práticas ricas e desenvolvimento sustentável. O campo, a partir de então, não era somente um espaço destinado à produção de agropecuária. É nesse sentido que Fernandes (2006) faz questão de afirmar:

⁶ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera – criado em 1998, foi uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010. Seu objetivo é de desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário, e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo Incra (MDA, 2016, p.13).

A educação do campo é um território de conhecimentos que está sendo construído para que se possa compreender o mundo desde suas raízes[...]. É a primeira vez, na história de nosso país, que os movimentos camponeses propuseram e ajudaram a construir uma política educacional tão ampla. E educação do campo está se desenvolvendo em todos os níveis, contribuindo com a formação de milhares de pessoas: adultos, crianças e jovens para que possam viver melhor em seus territórios (FERNANDES, 2006, p.15).

Ainda pode-se destacar como fundamental a luta dos Movimentos Sociais e grupos de trabalho que discutem e defendem propostas de uma educação de qualidade, que privilegie os valores locais e específicos da população rural, devolvendo-lhes identidade própria e considerando sua riqueza de saberes advindos de suas próprias experiências adquiridas, diferentemente do que sempre foi divulgado pelo Estado brasileiro de “educação para todos”, em que, na realidade, a educação primordial é, e sempre foi, voltada para os grupos mais favorecidos da sociedade capitalista.

A retomada do protagonismo dos movimentos sociais na Educação do Campo é hoje um grande desafio e que passa por uma interpretação mais rigorosa e pela difusão ampliada da compreensão desse momento da luta de classes, que inclui o debate das contradições da fase atual do capitalismo e as consequências que traz para a agricultura e para a vida (ou morte) dos camponeses, bem como para o conjunto da sociedade (CALDART, 2009, p.58).

Vale a pena ressaltar que a intenção dos movimentos sociais, para além das conquistas da Educação do Campo, é garantir a organização dos povos do campo como sujeitos de luta de classes, consciente de seu papel político, social, econômico e cultural. Que sejam protagonistas da mudança do cenário educacional e social. Sua preocupação parte da premissa da politização dos povos do campo, reconhecendo sua histórica exploração e expropriação econômica e cultural, sendo líderes no enfrentamento das questões camponesas. Nesse sentido, a Educação do Campo, à luz dos movimentos sociais, atende também ao seu propósito de formação política e social e estando intrinsecamente correlacionado com a formação omnilateral, apontada por Frigotto (2012).

Se hoje a Educação do Campo conta com conquistas importantes na busca de uma educação mais representativa de sua identidade, muito se deve à luta dos movimentos sociais, especialmente daqueles ligados ao campo, que se tornaram e se

fizeram sujeitos de sua própria história. “O que a Educação Rural não fez em quase um século. A Educação do Campo fez em uma década” (FERNANDES, 2006, p.16).

1.4 A alternância na Educação do Campo

Um dos movimentos para a efetivação de uma educação voltada para o campesinato foi a busca por uma educação que atendesse as particularidades e peculiaridades dos povos do campo, voltada para uma formação omnilateral. Assim, ao afirmar ser a educação um elemento fundamental para contemplar as características dos povos do campo, Haddad (2012) salienta que:

A educação é um elemento fundamental para a realização dessas características. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, a educação pensada como uma ação humana geral, o que implica a educação escolar, mas não se basta nela, porque o processo educativo começa com o nascimento e termina com a morte. A educação pode ocorrer no âmbito familiar, na comunidade, no trabalho, junto com os amigos, nas igrejas etc. Os processos educativos permeiam a vida das pessoas (HADDAD, 2012, p. 215).

Dentre as diversas formas de promoção da Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância surgiu como opção para a promoção de uma educação omnilateral, dentro de uma perspectiva multicultural, que apresenta as características sociais e os problemas de qualquer sociedade, na qual diferentes comunidades culturais convivem com a intenção de constituir uma vida em comum. De acordo com Nascimento (2007, p.194), “A Pedagogia da Alternância baseia-se em um método científico. Observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar – através dos Planos de Estudos na família e comunidade, ou na escola [...]”. Dessa forma, pressupõe-se o conceito de formação integral do estudante através da interação com o meio em que vive.

1.4.1 O surgimento na França para o mundo

Ao tratar sobre a Pedagogia da Alternância, não tem como ficar sem lembrar da sutileza e perspicácia de um homem “filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões” (NOSELLA, 2014, p.45), que, ao se sensibilizar com

as necessidades da pequena comunidade rural, conseguiu propor uma nova forma de se desenvolver aprendizagens e ao mesmo tempo proporcionar aos pais a continuidade dos filhos nas propriedades agrícolas.

Simplicidade de um problema posto em 1935, num vilarejo na França, para uns pais agricultores: seu filho, um adolescente, não quer ir para a escola secundária; simplicidade da questão decorrente disto: “o que propor-lhe para continuar os estudos?”; simplicidade do encontro com o vigário do povoado, na beira da estrada, para expor esse problema; simplicidade da solução encontrada com os outros: “criar uma escola que não mantenha os adolescentes presos entre quatro paredes, mas que lhes permitam aprender através dos ensinamentos da escola, com certeza, mas também através daqueles da vida quotidiana, graças a uma alternância de períodos entre o ambiente familiar e o centro escolar” (GIMONET, 2007, p.22).

A Pedagogia da Alternância teve sua origem em uma pequena comunidade, ao sudoeste da França, na década de 1930. Originalmente a partir da instituição das Maisons Familiales Rurales, as Casas Familiares Rurais, que trouxeram uma ideia de uma escola do meio rural voltada para ele mesmo. Conforme Nosella (2014, p.45), “uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano”.

As Maisons Familiales nasceram da convicção de um homem que veio do campo e que experimentou e presenciou de perto todas as formas de desrespeito com o povo camponês e a indiferença do poder público e religioso à época, o jovem padre Abbé Granereau (1885-1988). E, também da intensa preocupação da população do campo, primeiro com o nível de educação que era proposta na cidade, a qual não contemplava suas especificidades, depois com a grande migração que acontecia para os centros urbanos, que não agradava a alguns pais terem que deixar seus filhos seguirem sozinhos. Naquela época, o padre Granereau preocupava-se a evasão dos povos camponeses, que deixavam o meio rural para morar na zona urbana e que tinham como justificativa a busca de melhores condições de vida e perspectivas de futuro (NOSELLA, 2014).

Em 1911, já envolvido pelas questões do campo, o padre fundou o Sindicato Rural da Paróquia de Nossa Senhora de Nérac (GRANEREAU, 2020), que objetivava ajudar os camponeses a interagir entre si e com o mundo, pois Granereau sentia que a mentalidade, arraigada de preconceitos, daquelas pessoas não contribuiria para que uma formação voltada para o meio rural se estabelecesse ali. Além disso, as cidades

atraiam não só os pais, mas, também os filhos que vislumbravam possibilidades que, em seu modo de vista, o campo não seria capaz de suprir. Para Nosella (2014, p.47), o problema “nada mais era do que um problema de educação”

A Pedagogia da Alternância nasceu como uma proposta não hegemônica, a partir da necessidade de sujeitos que queriam ter respeitado o seu direito de educação de seus filhos no próprio lugar onde moravam, e foi utilizada pelos diversos movimentos e instituições sociais, como a Igreja Católica, com a articulação e incentivo da Via Campesina⁷, e está alicerçada em três pilares fundamentais para que o processo de ensino aprendizagem aconteça: Ação – Reflexão – Ação, sendo assim, ela “coloca a relação com a experiência, com o trabalho, com o mundo da produção, com a vida não escolar” (GIMONET, 1998, p.53). Que ainda reflete sua lógica de agir:

Nas EFAs a pedagogia da alternância é construída historicamente e identificada como educação popular, tendo por referência a relação prática-teoria-prática e o método Paulo Freire [...]. Esse método está historicamente vinculado à campanha de alfabetização de adultos, nos anos 1960, para a qual Freire cria um método que parte da realidade, vai à leitura e escrita e produz a leitura/escrita compreendida daquela realidade, ou a leitura do mundo. Foi adaptado para o trabalho de educação popular, articulado ao método utilizado pelas Comunidades Eclesiais de Base – CEBs, ligadas à Igreja Católica, do ver-julgar-agir. Tornou-se também referência para a Educação Popular como prática-teórica-prática (RIBEIRO, 2008, p.39).

A Alternância consistia na estadia dos estudantes por um período de uma semana integral na casa do padre, para serem preparados por ele próprio, através de cursos por correspondência totalmente agrícolas e os transmitia aos estudantes e, nos outros períodos, eles retornavam às suas casas e disponibilizavam tempo para desenvolver seu conhecimento. Movimento este que agradou pais, estudantes e o próprio padre (NOSELLA, 2014). Dessa forma, o que se deu após este movimento foi

⁷ A Via Campesina uma organização mundial, de caráter autônomo, que articula movimentos camponeses que lutam pela terra em defesa da agricultura familiar em pequena escala e agroecológica para garantir a produção de alimentos saudáveis. Ela é composta por 56 organizações de países da África, Ásia, Europa e Américas. Sua atuação data de maio de 1993, a partir da primeira conferência da Via Campesina na cidade de Mons, na Bélgica. No Brasil, ela é composta dos movimentos sociais do campo, tais como: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens, Movimento dos Pequenos Agricultores, Movimentos das Mulheres Camponesas e a Pastoral da Juventude Rural. Entre seus objetivos, constam a construção de relações de solidariedade, reconhecendo a diversidade do campesinato no mundo; a construção de um modelo de desenvolvimento da agricultura que garanta a soberania alimentar como direito dos povos de definirem suas próprias políticas agrícolas, e a preservação do meio ambiente, com a proteção da biodiversidade (FERNANDES, 2012).

uma expansão da ideia nascida daquela necessidade peculiar de proporcionar uma educação do campo que refletisse a partir da vida no campo, de seus conhecimentos empíricos aliados aos conhecimentos teóricos dos cursos.

1.4.2 Do Espírito Santo para o Brasil

No Brasil, o surgimento da Pedagogia da Alternância também teve relação com a igreja católica, desde a criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) que fundou as primeiras Escolas Família Agrícola (EFA), um modelo de origem Italiana, que chegou ao Brasil em 1968, por meio do padre italiano Humberto Pietrogrande, tendo sua criação e fundação realizada pela ação de homens políticos que encontraram apoio na Igreja Católica Apostólica Romana, ainda no início dos anos de 1960. Mesmo tendo sua origem datada dos anos de 1930, as Maison Familiale Rurales (MRF), ou, Casas Familiares Rurais (CRF) só chegariam ao Brasil em 1984, no estado de Santa Catarina. Em sua proposta a Pedagogia da Alternância visava promover a pessoa, para desenvolver em si atividades no interesse da agricultura e que auxiliasse no desenvolvimento social, cultural e econômico. Assim, a ideia italiana, aliada à metodologia francesa, deram origem às EFAs no Brasil (NOSELLA, 2014).

A Pedagogia da Alternância, nascida na França por ação do padre Abbé Granereau, foi desenvolvida sobre o terreno do catolicismo social, como proposta de metodologia educativa para outras comunidades. Nesse sentido, ela é muito mais que uma proposta de aprendizagem, visto que seu ensino é fundamentado na formação da integralidade e na autonomia do estudante do campo, assim como a pedagogia libertadora de Paulo Freire, que além de articular uma formação contínua e humanista, organiza e estrutura tempos e espaços alternados. Além disso, se torna algo desafiador para qualquer educador, pois é uma proposta que prima pela autonomia do estudante, tendo-o como protagonista do seu conhecimento. Assim, Freire (1967) aponta que a educação necessita ser colaborativa e reflexiva:

O que teríamos de fazer, uma sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento (FREIRE, 1967, p. 106).

E, no pensamento de Paulo Freire (1967), sobre a Pedagogia da Libertação, seus princípios são de uma educação de construção do conhecimento, da criação de uma sociedade justa, humana e solidária, ou seja, um ato político de luta pelas classes menos favorecidas pela liberdade e igualdade, em prol de uma educação inclusiva, pública e gratuita que olhasse para aqueles que dela necessitam.

Freire (1987) ainda traz em sua teoria que o Neoliberalismo foi o grande responsável pelo massacre dos sujeitos do campo, com sua influência da eficiência da produção industrial e na cultura arraigada da visão do campo como lugar de atraso, espalhando violentamente sua cultura. Para Freire (1987), as escolas do campo que foram inseridas neste contexto devem estar a serviço da emancipação dos povos que ali vivem e constroem sua história, transformando e formando-os como sujeitos de olhar e consciência crítica dessa realidade (FREIRE, 1987), para dela mudarem os pré-conceitos e os estereótipos que, por tantas décadas foram difundidas.

Segundo Freire (2002, p.16) “Educar é substantivamente formar”, ou seja, não se deve pensar em educação com a intenção de qualificar o ser humano para o trabalho, mas também que venha a formar o sujeito como um ser crítico e reflexivo e, conseqüentemente, que este venha a ser humanizado por meio do ato de humanizar o mundo.

Assim, a proposta da Pedagogia da Alternância pressupõe que aconteça com a utilização de instrumentos pedagógicos que fazem parte da vida do estudante, chamando-o para refletir sua existência pessoal, familiar e comunitária, de forma integral, que convirjam na sua formação omnilateral, trazendo consigo características do “aprender a aprender”, da linha construtivista de Jean Piaget e ao plano global de Freire (2005, p.97) com “a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária aos homens de uma sociedade em transição como a nossa”, que, nesse sentido, Freire (2005) contrasta as características da época com as transformações que a sociedade vinha sofrendo em comparação ao surgimento das inovações da atualidade “tecnológica”.

Para Caldart (2011) a alternância parte da realidade dos próprios educandos faz com que o estudante sofra um processo de auto-organização de suas atividades, de seu processo formativo e autoformativo, possibilitando uma formação omnilateral (MARX, 2004), integral e com equidade, respeitando sua alteridade, sua cultura, tradições e comunidade, possibilitando partilhar sua sabedoria, dando-lhe a oportunidade de ser protagonista de sua existência. Assim, a alternância surgiu como

uma metodologia que possibilita partir da concepção de que a aprendizagem pode transformar a vida do camponês a partir da valorização seu próprio conhecimento empírico, aliado aos conhecimentos cientificamente comprovados.

Diante das concepções históricas da Educação do Campo, através da luta dos movimentos sociais para a mudança de paradigmas da educação, voltada para o meio rural, e de uma das possibilidades metodológicas que atenda às necessidades do jovem camponês, sem que este deixe sua propriedade, assim como sua unidade familiar, neste caso, a Pedagogia da Alternância, verificadas no capítulo que finalizamos, podemos observar que, para cada particularidade, seja ela qual for, há formas de atender suas especificidades sem mudar suas características. Assim, não existe para a educação um único modelo padrão e engessado a ser seguido, pois cada realidade tem sua peculiaridade e esta tem que ser respeitada. Partindo destas considerações, discutiremos a seguir a educação profissional e tecnológica, que fundamenta as particularidades que cercam o Ensino Médio da Erago e sua Pedagogia da Alternância.

2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DAS BASES CONCEITUAIS, O CURRÍCULO, A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL

Ao refletir sobre a importância que a educação profissional possui, inicia-se uma discussão acerca dos princípios e concepções desenvolvidos nesta modalidade, que essencialmente tem sido estabelecida através de uma visão dicotômica, posto ser entendida com uma visão separatista e distinta entre profissionalização e escolarização ou, por vezes, com uma soma entre ambas, sendo que, ao contrário, conforme afirma Araújo (2014, p.33) ela “contrapõe-se às práticas formativas fragmentadoras”:

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior (RAMOS, 2014, p.87).

Considerando a formação da educação profissional com uma perspectiva integradora, observa-se alguns elementos norteadores imprescindíveis, são eles: a formação ampla e duradoura do indivíduo em suas capacidades, sendo este um compromisso que deve ser assumido; a práxis como referência às ações formativas; a articulação entre teoria e prática educativa; a prática educacional como um ponto, tanto de partida, quanto de chegada; e, por último, a ação docente como uma prática concreta que se relacione à realidade social do indivíduo (ARAÚJO, 2014).

Assim, a educação profissional é vista como uma pedagogia ativa, que é, portanto, polissêmica, visto que auxilia com que os projetos voltados à transformação do sujeito e a consolidação dos projetos educacionais se direcionem ao compromisso com a transformação social, uma vez que, com autonomia, os sujeitos terão a plena capacidade de compreender sua realidade, com criticidade, articulando-se com o cenário em que estão inseridos e, também, politécnica (SAVIANI, 2007), uma vez que, conforme Frigotto (2012), tem uma relação direta com os processos educativos, de construção de conhecimento, que se articulam ao trabalho, afirmando, dessa forma, os interesses dos movimentos sociais.

O Ensino Médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os estudantes manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos estudantes o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Apesar do cenário estabelecido, diante da reforma do Ensino Médio proposta pelo Governo Federal em 2016, que trouxe mudanças estruturais também na Educação Profissional, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a flexibilização da matriz curricular, por meio dos itinerários formativos (BRASIL, 2017), a formação proposta para ser em tempo integral, não se dá como uma proposta de formação integrada, conforme afirmam Afonso e Gonzalez (2018) como primeiro aspecto, visto que a fragmentação das disciplinas da base comum e da base diversificada ainda são presentes e evidentes. Afonso e Gonzalez (2018) ainda apontam outros pontos importantes na discussão da implantação do Novo Ensino Médio, como a possibilidade de escolha do itinerário, por parte do estudante, ainda no início do curso, o que poderia causar o arrependimento e o abandono. Um terceiro aspecto seria a capacidade de oferta da rede pública, em comparação à rede particular, e suas dificuldades, tais como, menor leque de oferta de itinerários diversificados, ausência de professores nas áreas específicas e baixo investimento em infraestrutura física e tecnológica.

Apesar de haver um leque de oferta de cursos sobre os Documentos Curriculares de Goiás e o Novo Ensino Médio (NEM) em plataformas como a do Centro de Formação⁸ da Seduc/GO e a plataforma AvaMec⁹, do Ministério da Educação, respectivamente, as formações docentes ainda não contemplam a Educação do Campo como seria necessário, pois, a temática ainda se encontra restrita aos grupos que defendem e promovem a discussão sobre o currículo, como as universidades que têm em seus cursos de licenciatura a Educação do Campo como proposta, e, quando aparecem em cursos ofertados por instituições de educação básica, sempre estão aliadas apenas à formação na Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou à Educação Profissionalizante.

⁸ <https://site.educacao.go.gov.br/cursos-de-capacitacao/>

⁹ <https://avamec.mec.gov.br/#/>

De qualquer forma, está posto o desafio de como fazer uma educação integrada [e não apenas em tempo integral], mais humana, teórica e prática, intelectual e manual, omnilateral e nos princípios da politecnicidade no escopo da educação profissional em face desse novo modelo de ensino médio vigente; uma formação que não seja voltada apenas para as especificidades e particularidades das funções ocupacionais nas indústrias ou empresas, sob os interesses do capital; uma formação que vá muito além disso, que proponha formar o homem em sua totalidade (AFONSO;GONZALEZ, 2018).

Assim como o modelo implantado nas décadas de 60 e 70, proposta pela LDB 4.024/61 e a LDB 5.692/71, e que foi novamente retomado no fim dos anos 90, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, a educação profissional ainda não conseguiu articular disciplinas técnicas e propedêuticas de forma integrada e que superasse a “dicotomia entre o trabalho manual e trabalho intelectual” (SAVIANI, 2003, p.140), para que se compreendesse que não bastava o estudante saber reproduzir técnicas de como apertar um parafuso, mas que ele soubesse que poderia contribuir, a partir de uma visão ética, crítica e comprometida, para o crescimento e a transformação do mundo em que vive.

2.1 As Bases Conceituais da Educação Profissional e Tecnológica

Considerada como o marco inicial das discussões sobre a educação profissional e tecnológica, as bases conceituais partem do princípio de que a educação seja fundamentada no trabalho como princípio educativo, na formação humana integral e omnilateral e na politecnicidade.

2.1.1 O trabalho como princípio educativo

Quando se pensa no trabalho, no sentido da subsistência, remete-se ao fato de que o ser humano é o único que dele necessita para garantir seu sustento e a ele se condiciona, vendendo sua força e capacidade laborativa, subordinando-se às exigências do mercado capitalista, cada dia mais exigente de profissionais especializados.

Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem (SAVIANI, 2007, p.154).

O trabalho, como princípio educativo, desenha-se como uma prática emancipadora, que traz em sua gênese a transformação da sociedade humana e da natureza, por meio da sistematização de conhecimento, que proporcione ao ser humano a sua formação crítica, ética e histórica. Para Saviani (2007):

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p.30).

Saviani (2007, p.1) ainda afirma que “trabalho e educação são atividades especificamente humanas”, ou seja, somente ele “trabalha e educa”, nesse sentido, o ser humano é o único que é capaz de destruir e reconstruir, de derrubar e reerguer, de arrancar e de plantar uma árvore e é o único que modifica o meio em que vive de forma consciente e planejada para dele se beneficiar.

Sendo assim, conforme Gramsci (2001), o trabalho como princípio educativo só acontecerá com a articulação da formação geral (base comum) com a formação específica (base profissional), na busca da rearticulação entre o trabalho manual e a educação intelectual, que possam proporcionar uma formação humana integral, pensando nas novas exigências formativas dos trabalhadores, em uma perspectiva de emancipação dos sujeitos e do entendimento de como são complexas as relações sociais de produção, a partir das mudanças constantes do mundo do trabalho, em seu contexto e totalidade.

2.1.2 A formação humana integral e omnilateral

A unilateralidade, oposta à omnilateralidade, se faz presente em toda a existência, desde os primórdios da humanidade. Ela está no modo em que se vive, na comunidade, na igreja, no trabalho, na formação e na individualidade de cada um, onde surgem as questões e contradições socioeconômicas da sociedade. Cada vez que se observa o comportamento humano, fica evidente a alienação provocada pelo capital, que divide a sociedade em classes sociais nitidamente distintas e que provoca a desigualdade social e educacional. Somente se possui aquilo que se tem, conforme

afirma Marx (1982) ao analisar a historicidade do trabalho humano, quando se parte da concepção da propriedade privada:

A propriedade privada nos tornou tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos e, portanto, quando existe para nós como capital ou quando o possuímos diretamente, quando o comemos, bebemos, usamos, habitamos etc., em uma palavra, quando o usamos (MARX, 1982, p. 620, tradução do autor).

É nessa lógica de Marx (1982) que se observa a alienação da natureza e de si mesmo (FRIGOTTO, 2012), causada pela necessidade de ter ou possuir, somente em seu lado objetivo, desconsiderando o trabalho como sua essência (MARX, 1982).

Frigotto (2012, p.265), ao tratar da omnilateralidade, afirma que o termo omnilateral se origina do latim e sua tradução literal significa “todos os lados ou dimensões” e que a educação omnilateral “busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade” do ser humano. Diante disso, Frigotto (2012, p.266) ainda afirma que essa compreensão é “o oposto da concepção burguesa”, que mais tem a natureza humana como sendo “sem história, individualista e competitiva”.

Dessa forma, não há como pensar em uma formação integral e omnilateral que prepare o ser humano para viver a vida, para produzir dignamente sua existência, para pensar de forma crítica, sem a alienação de sua posição social e histórica na sociedade, se não há integração e reflexão sobre os papéis da escola e do trabalho em sua convivência social.

Sem essa formação, a ausência da relação entre o ambiente acadêmico e o setor produtivo, ou seja, entre escola e trabalho, fica ainda mais latente e mostra a grande dicotomia da formação geral para a formação profissional, em que se prioriza ainda a formação de teoria desarticulada da prática, do intelectual desarticulado do manual, da base comum curricular sem integração com a base diversificada ou profissional. Ciavatta (2005), ao refletir sobre a formação integrada e sua condição essencial para a emancipação humana, explicita porque é importante essa formação humana e omnilateral:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA 2005, p. 2).

A formação integral e omnilateral necessita desenvolver um ser humano holístico, ético, crítico, transformador da sociedade, através do desenvolvimento de suas potencialidades, para assim promover a transformação do meio em que vive, por meio da criação de vínculos entre a sua emancipação, sua história, sua cultura e seu trabalho.

Se o trabalho é essencialmente necessário à condição humana, visto que o ser humano é o único ser que o faz conscientemente e de forma planejada, para a transformação da natureza e do meio em que vive, é de igual essencialidade que ele também tenha consciência das consequências do seu trabalho e quais impactos poderão ser causados pela sua ação no ambiente.

2.1.3 A formação politécnica

A polissemia do termo politecnia causa certa confusão com o termo polivalência, amplamente disseminado em escolas que tinham esse propósito, principalmente na década de 1970, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 5.692/1971. O polivalente é um adjetivo “aplicado ao sujeito humano” (NOSELLA, 2007, P.6) e que tinha em seu escopo uma pedagogia tecnicista, que visava formar mão de obra para o mercado de trabalho. Diante do caráter polissêmico do termo, Frigotto (2012) afirma que, conforme Saviani (2007), a politecnia tem uma relação direta com os processos educativos, de construção de conhecimento que se articulam ao trabalho, afirmando, dessa forma, os interesses dos movimentos sociais, ou seja, conforme Nosella (2007), é um adjetivo aplicado ao ensino, educação ou instituição escolar.

O Ensino Médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os estudantes manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos estudantes o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

A politecnia foi introduzida no Brasil apenas na década de 1980, com base nos estudos de Marx, Engels, Gramsci e Lênin (FRIGOTTO, 2012), em cursos de graduação e pós-graduação, em contraposição à educação polivalente da década anterior que, para Saviani (2003, p. 140), “diz respeito ao domínio dos fundamentos

científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Nosella (2004), ao refletir sobre a escola de Gramsci, afirma que, para ele:

Não é fazendo uma horta nos fundos da escola, nem instalando num canto da sala de aula uma velha máquina de torneiro mecânico que se realiza a autêntica escola do trabalho. O trabalho moderno organicamente se une à escola quando consegue inspirar nesta seu espírito de laboriosidade, seu método disciplinar produtivo e de precisão, sua ética de solidariedade universal com os interesses objetivos de todos, sua lógica produtiva de organização de muitos para um só fim. Esse fim, obviamente, deverá ser diferente, pois escolas produzem algo diferente das fábricas, como aliás também estas não produzem todas a mesma coisa. A escola produz fundamentalmente trabalho intelectual; a fábrica, trabalho material (NOSELLA, 2004, p.71).

Assim, ao pensar o ensino médio integrado, considerou-se a possibilidade de que este fosse uma travessia para a educação tecnológica ou omnilateral e que trouxesse consigo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), articulada à Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 O currículo Integrado na Educação Profissional e Tecnológica

O currículo corresponde tanto a uma questão de conhecimento quanto de identidade. Sua função perante os desafios da educação se refere à uma nova configuração que promova a defesa do público, em tempos em que a educação pública visa cada vez mais atender aos interesses mercadológicos. Nesse sentido, as relações entre currículo, cultura e poder estão cada vez mais em evidência.

Para Araújo e Frigotto (2015), para se conseguir um currículo verdadeiramente integrado é necessário muito mais do que discussões didático-pedagógicas, pois, se no âmbito político não houver qualquer tipo de manifestação, não haverá nenhum tipo de mudança, posto que é nesta esfera que as decisões são tomadas.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p.64).

É preciso pensar em um currículo que promova uma educação crítica, que ao invés de obter consenso, mantendo a hegemonia, quebre os saberes dominantes para que os dominados possam se ver e ser vistos dentro de uma nova perspectiva.

O currículo integrado – ou o currículo do ensino médio integrado – destaca a organização do conhecimento como um sistema de relações de uma totalidade histórica e dialética. Ao integrar, por um lado, trabalho ciência e cultura, tem-se a compreensão do trabalho como mediação primeira da produção da existência social dos homens, processo esse que coincide com a própria formação humana, na qual conhecimento e cultura são produzidos. O currículo integrado elaborado sobre essas bases não hierarquiza os conhecimentos nem os respectivos campos das ciências, mas os problematiza em suas historicidades, relações e contradições (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.309-310).

O ensino integrado (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015) não é apenas uma forma de oferta de educação profissional de nível médio, ele representa uma proposição pedagógica da educação básica que não se satisfaz apenas com a socialização de fragmentos da cultura que é sistematizada, compreendendo que todos devem possuir acesso ao processo formativo escolar, que seja capaz de desenvolver de forma ampla as faculdades físicas e intelectuais dos indivíduos.

Sendo assim, o ensino integrado traz um conteúdo com engajamento político-pedagógico, que se compromete com o desenvolvimento de ações formativas integradoras, que são opostas às práticas fragmentadoras do saber. Sendo assim, ele visa a promoção da autonomia, para que sejam ampliados os horizontes dos sujeitos em suas práticas pedagógicas, principalmente de docentes e discentes.

Mas, para que essa integração aconteça é necessário repensar a lógica de que a simples junção de disciplinas da base comum e da base diversificada já se caracteriza como uma integração do currículo. Antes de mais nada, deve-se pensar que o currículo precisa ser estruturado a partir da construção do Projeto Político Pedagógico, na Unidade Escolar, para que não se confundam práticas integradoras com integração do currículo.

Ao propor a articulação entre a formação profissional e a formação geral faz-se necessário a construção coletiva de um currículo que consiga resgatar a ideia de que o conhecimento é uma construção histórica e social e constitui-se como um sistema de relações. É imprescindível problematizar essa historicidade e criar formas e mecanismos de reconstituir essa totalidade (GRÜMM; CONTE; LIDANI, 2016, p. 57).

Por meio do currículo, observa-se que há uma divisão na sociedade, muitos jovens são preparados para serem mão de obra barata no mercado de trabalho. Sendo assim, as questões de poder estão também enraizadas na elaboração do componente curricular, uma vez que aos mais pobres cabe o saber fazer e aos mais privilegiados o saber pensar. Dessa forma, há a manutenção das desigualdades e disparidades que há tanto tempo nos assombram.

Antunes (2009), ao exemplificar as experiências de automação do trabalho, que visavam e visam maior ganho de produtividade, deixa claro a necessidade do capital de profissionais cada vez mais capacitados em diversas habilidades e não apenas em um só:

Esse processo de retroalimentação impõe ao capital a necessidade de encontrar uma força de trabalho ainda mais complexa, multifuncional, que deve ser explorada de maneira mais intensa e sofisticada, ao menos nos ramos produtivos dotados de maior incremento tecnológico (ANTUNES, 2009, p.124).

Trata-se então de um processo em que não há a integração entre a teoria e a prática. Com a necessidade de um multiprofissional, valoriza-se apenas o conhecimento técnico, que levam à maior produtividade em menos tempo.

Em contrapartida, Ramos (2017) enfatiza que a formação profissional integrada “é um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos” (RAMOS, 2017, p.2), ou seja, não basta apenas saber por que se faz, mas o que esse conhecimento pode proporcionar a partir daquele momento.

Assim, ao tentar implantar um ensino verdadeiramente significativo, é necessário que haja uma conscientização de que somente haverá a mudança que se espera com uma política educacional baseada em um projeto político-pedagógico forte e que se proponha a ir contra as propostas impostas pelo capital.

Sem isso, a política educacional vai sempre esbarrar em problemas conceituais, curriculares e de organização do sistema de ensino que impeçam sua operacionalização de forma integrada, pois, se considerarmos o contexto histórico e social da escola, apenas o currículo continua por gerações, sendo assim, ele não pode ser um documento imutável, mas deve ser um documento que traduza as especificidades e a identidade de cada público que por ali passou.

2.3 Os espaços alternados, formais, não-formais e informais da Educação Profissional e Tecnológica

Considerando as diferentes características que tratam sobre os espaços formais, não formais e informais, que se fazem presentes no processo educativo do ser humano, em toda a sua vida, pode-se perceber que estes três espaços também se convergem em muitos pontos importantes. Dessa forma, Libâneo (2005) apresenta três modalidades desta educação com as seguintes características:

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sociocultural, e que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências, práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática (LIBÂNEO, 2005, p.31).

Pois, sendo um processo educativo que acontece em espaços alternados e constantemente presente na vida do sujeito, as confluências encontradas nos três espaços se relacionam à consciência de pertencimento, em que o sujeito toma para si o fato de pertencer ao meio em que vive, o exercício da cidadania, que o impele a desejar contribuir para transformar sua realidade de forma consciente e possibilita construir as relações de igualdade com outros sujeitos, afinal, elas são estimuladas mutuamente e reveladas dentro e fora da escola, permitindo que o sujeito aprenda, mesmo com as situações adversas do dia a dia. Pensando em suas relações, entende-se que as confluências levantadas conseguem se completar no itinerário formativo pelo fato de conseguirem levantar e promover situações de aprendizado em todos os aspectos, sem que uma subjuguem a outra, pois elas se complementam, conforme aponta Gohn (2006), quando as diferencia:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados: e a educação não-formal é aquela que se aprende "no mundo da vida", via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas (GOHN, 2006).

Quando se tem a intenção de se proporcionar uma formação verdadeiramente integrada, cada estudante tem sua relevância e sua missão, pois o ser humano pode adaptar-se de acordo com o meio em que vive, com os locais que frequenta e a escola que o educa, adquirindo características da sociedade e tornando-se um cidadão que constrói sua própria história a partir dos aprendizados internos e externos.

O estudante jamais sairá de um processo de aprendizado da mesma forma que entrou. Ele sempre sairá com a sensação de que ainda há muito a se aprender, afinal, o aprendizado é um fenômeno dinâmico e constante. Gohn (2006) enfatiza que:

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica (GOHN, 2006).

Sendo assim, o sujeito pode ser formado a partir de suas próprias vivências e problemas diários. Pois é possível capacitar o ser humano a partir de sua própria práxis, para que se efetive o processo de formação social e emancipação humana.

Sabe-se que a escola, que para alguns é apenas um espaço de aprendizagem formal, cumpre mais do que simplesmente a transmissão de conteúdo, ela efetiva um dever social de compartilhar conhecimentos, culturas, competências, valorizando a identidade e a diversidade, como um lugar de formação política e social. Nesse sentido, destaca-se igual importância quanto à necessidade da existência de intencionalidade (LIBÂNEO, 2002) na ação formativa e educativa, especialmente, nos espaços não formais, tanto de participar e aprender como de transmitir ou compartilhar saberes, pois, sem essa intencionalidade, o processo educativo cairia na informalidade da espontaneidade de seus ambientes.

Nenhum destes espaços (formal, informal e não formal) dá conta sozinho de preparar tais sujeitos de forma integral e omnilateral, pois cada um tem seu tempo, sua finalidade e suas particularidades que necessitam de apropriação para serem plenamente desenvolvidas por eles, ocupando um espaço importante na vida e na formação humana. E hoje, torna-se mais evidente que cada qual tem sua relevância,

pois, os espaços alternados estão cada vez mais presentes onde antes só havia a possibilidade do quadro e giz.

No final dos anos 70 e principalmente a partir dos anos 80, a educação não formal que, conforme Gohn (2010), era considerada de menor importância no Brasil até a década de 80, passou a ter no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) uma de suas maiores representatividades, pois o movimento já buscava, entre tantas lutas dos cidadãos, além de terra e condições de trabalho, uma educação de qualidade que atendesse a sua realidade. Não bastava mais ter uma escola de zona rural, tinha que ser uma escola com suas características e que trouxesse as suas particularidades, seus saberes, sua cultura, sua identidade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Mesmo sendo a escola do campo uma educação formal, aconteciam ali também os espaços não formais de educação, com a promoção de inúmeras atividades que a escola não contemplava, justamente pela necessidade que os trabalhadores acampados apresentavam. Os obstáculos para a educação não formal foram muitos, tanto de conceitos como de preconceitos, mas os movimentos sociais se tornaram grandes aliados para que estes espaços tivessem a importância que merecem.

O tipo de educação modelar, que perdurou até meados dos anos 90, foi caracterizado pela mera transmissão de conhecimentos, visando principalmente formar mão de obra qualificada para atender ao capital. Com a redemocratização do Brasil, esse tipo de ensino entrou em uma crise que obrigou autoridades a criarem uma lei de diretrizes educacionais que fosse capaz de preencher as lacunas, historicamente impostas à educação brasileira, necessitando assim, passar por uma profunda modificação estrutural e, com isso, olhar para a formação humana e integral do sujeito. Dois fatores foram considerados de grande importância para essa mudança na educação brasileira: o primeiro se deve ao fato do fortalecimento dos movimentos sociais no Brasil, em especial o MST nos anos 80 (KOLLING; VARGAS; CALDART, 2012), pois, ao ofertar espaços de educação não formal, os movimentos sociais conseguiram mostrar que era possível se oferecer educação fora dos muros da escola e, com isso, atingir pessoas que eram privadas ou excluídas dos processos educativos. Outro fator foi o advento da internet nos anos 90, que obrigou a escola a se atualizar para acompanhar as mudanças cada vez mais velozes do mundo da tecnologia. Assim, o modelo de educação até então utilizado não acompanharia

tamanho revolução. Com a educação não formal, foi possível que as autoridades em educação percebessem que é possível haver convergência em seus processos, afinal, uma pode até acontecer sem a outra, mas ambas têm muito mais para se complementarem.

Por fim, este processo, realizado em espaços educativos alternados, das três vertentes apresentadas, mostra que, não somente na escola a educação acontece, mas em espaços onde muitas vezes ela se apresenta com maior propriedade de identificação, conhecimento e valores.

3 O CAMINHO DA ESCOLA: AS PEDRAS QUE CONSTROEM HISTÓRIAS

Neste capítulo será abordado o percurso teórico-metodológico realizado para o desenvolvimento da pesquisa. Partindo dos objetivos propostos, optou-se pela análise descritiva, tendo como procedimentos de coleta o levantamento de informações por meio da leitura e análise de documentos da escola e da pesquisa de campo e a abordagem qualitativa para categorizar a natureza dos dados (GONSALVES, 2001), utilizando a técnica da observação livre, entrevistas, filmagens, fotos, a triangulação e a análise dos dados, finalizando com a publicação de um documentário como resultado da proposta do produto educacional e seu desenvolvimento no contexto da Efago que, também, procurou provocar reflexões sobre a Educação do Campo, tendo como base a Escola Família Agrícola e sua importância para a comunidade escolar.

3.1 Contextualização da opção: partindo dos objetivos ao campo da pesquisa, um trabalho de abordagem qualitativa

Uma pesquisa se configura quase como uma viagem, seja ela longa ou curta onde, na maioria das vezes, o destino não é sempre o mais importante, mas sim, qual percurso irá ser percorrido e explorado para o seu alcance. Sendo assim, a opção metodológica foi um processo tão importante como a análise dos dados e os resultados alcançados ao final da pesquisa, pois, através dela foi possível repensar novos caminhos para um resultado mais consistente e seguro.

3.1.1 A pesquisa exploratória e o levantamento de informações

Ao ser delimitado o problema da pesquisa, entendeu-se que a abordagem qualitativa seria fundamental e adequada para o tipo de estudo proposto, não somente por se tratar de um estudo da comunidade escolar, mas também da constituição da identidade da Efago, como entidade social. Assim optou-se por um trabalho exploratório (GIL, 2002) onde o ponto de partida foi o desejo de “conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores” (TRIVIÑOS, 1987, p.110).

Observando a vida cotidiana em seu contexto ecológico, ouvindo narrativas, lembranças e biografias, e analisando documentos, obtém-se um volume qualitativo de dados originais e relevantes, não filtrados por conceitos operacionais, nem por índices quantitativos (CHIZZOTTI, 1995, p. 85).

Sendo assim, o estudo foi iniciado pela análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar, do qual foi possível reunir informações sobre o regime administrativo e pedagógico da escola, que trouxeram as primeiras informações da rotina e das práticas educativas da Efago. Partindo desta análise, foi traçado um planejamento de visitas periódicas em campo, para a coleta de informações sobre as práticas educativas, em seu contexto original.

3.1.2 Pesquisa de Campo

A opção pela pesquisa de campo partiu da necessidade de se utilizar um meio de conhecer, na prática, como se desenvolvia o processo de aprendizagem dos estudantes, dentro da metodologia da Pedagogia da Alternância. Por mais que existem inúmeros estudos sobre esta metodologia, cada um com sua relevância, a pesquisa de campo possibilitou conhecer como se dão as práticas educativas, por meio da observação de estudantes e monitores no cotidiano da unidade escolar.

[...] o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (GONSALVES, 2001, p. 67).

A observação, que exige muita atenção e preparo do pesquisador quando este se propõe a utilizá-la, foi a técnica utilizada para explorar o campo da pesquisa e buscar todas as informações que pudessem responder ao problema levantado e aos objetivos propostos. A opção pela observação livre se deu pela necessidade de estar presente, para estudar a experiência em seu dia a dia, com seus atores, seus relatos, histórias e seu contexto escolar que, conforme Triviños afirma:

Ao contrário da observação padronizada, satisfaz as necessidades principais da pesquisa qualitativa, como, por exemplo, a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa (TRIVIÑOS, 1987, p.153).

E pela observação não-participante e direta (GIL, 1999), que teve como proposta a participação da rotina escolar, sem que nela se interferisse, influenciasse ou alterasse seu comportamento. A efetivação do processo investigativo se deu pela observação da organização e funcionamento da escola, tanto com a gestão da escola e da associação, como com os estudantes e monitores durante as aulas, reuniões coletivas e serões, para investigar como são compartilhadas as práticas educativas, desse ir e vir alternante, através da familiarização com as situações vivenciadas em todos os seus aspectos, possibilitando assim conhecer sua rotina pedagógica.

A palavra observar tem origem no latim *observare* e é formada pela junção de **Ob** (sobre) e **servare** (cuidar de manter seguro, guardar). É, pois um processo de coleta de informações, que pode ser compreendido como um método pedagógico para o desenvolvimento de um estudo descritivo sobre o método de ensino da comunidade escolar pesquisada (TRIVIÑOS, 1987). Neste caso, inclui atenção, orientação, objetivos e objeto que, definidos com clareza, facilitam a seleção do que será observado.

A observação que aqui se aplicou foi realizada em períodos de mensais, quando a turma observada, da terceira série do Ensino Médio, estava em sessão escola, durante dois dias e uma noite, sexta e sábado, onde o pesquisador pernoitava no dormitório dos monitores da escola, fazia suas refeições e participava de toda a programação escolar, desde o momento da chegada até o momento da saída.

3.1.3 A abordagem qualitativa

Para se que se entenda a abordagem qualitativa, é necessário considerar que ela, no campo social, visa compreender, interpretar e explicar acontecimentos, seja para transformá-los ou conservá-los, pelo resultado de uma multiplicidade de interações dos sujeitos da pesquisa social (ALVES; AQUINO, 2012). Nesse sentido, ela se dá a partir do desenvolvimento de uma compreensão do grupo pesquisado que, conforme Minayo (2002):

Responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21).

Deste modo, para obter evidências da efetividade da Pedagogia da Alternância no contexto escolar, partiu-se do materialismo histórico-dialético, que, conforme Marx e Engels (2002), procura entender a realidade por meio das transformações da sociedade, olhando para sua condição material, sua condição histórica, as contradições que são produzidas através da história e suas consequências nos processos formativos. Para balizar o desenvolvimento do pensamento e da prática, buscou-se observar as práticas educativas vivenciadas na Efago, seus atores escolares, seu comportamento, seus eventos e suas atividades pedagógicas, para que fosse possível descrever a experiência, tal qual ela é vivida e direcionada por seus próprios sujeitos, controlando a subjetividade da observação livre. Desse modo, aqui justifica-se o uso da abordagem qualitativa, para que possamos nos aproximar da efetividade real da Pedagogia da Alternância na vida dos estudantes ou o que mais se aproxima dela.

3.2 O campo de pesquisa

A Cidade de Goiás, que surgiu em 1727 de um vilarejo por nome Arraial de Sant'Anna, foi fundada e chamada de Vila Boa de Goyáz por Bartolomeu Bueno, filho do bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera. Em 1729 foi elevada à categoria de distrito com a denominação de Santana de Goiás e em 1736 à categoria de vila e à condição de cidade em 1818, com a denominação atual de Goiás. Foi a capital do estado até 1934 e tombada como Patrimônio Cultural Mundial pela Unesco, em 2001.

Com uma população aproximada de 22.381 pessoas em 2020, segundo os dados do IBGE (IBGE, 2021), visto que não houve o Censo Demográfico naquele ano, devido à pandemia da Covid-19¹⁰, a Cidade de Goiás tem um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,709¹¹, sua densidade demográfica está em 7,96 hab./km² e um Produto Interno Bruto - PIB per capita de R\$ 20.136,77, conforme dados do Instituto Mauro Borges - IMB. Em se tratando de longevidade, estima-se que a expectativa da vida de uma criança ao nascer será de 73 anos.

O município de Goiás pertence à Mesorregião do Noroeste Goiano e está

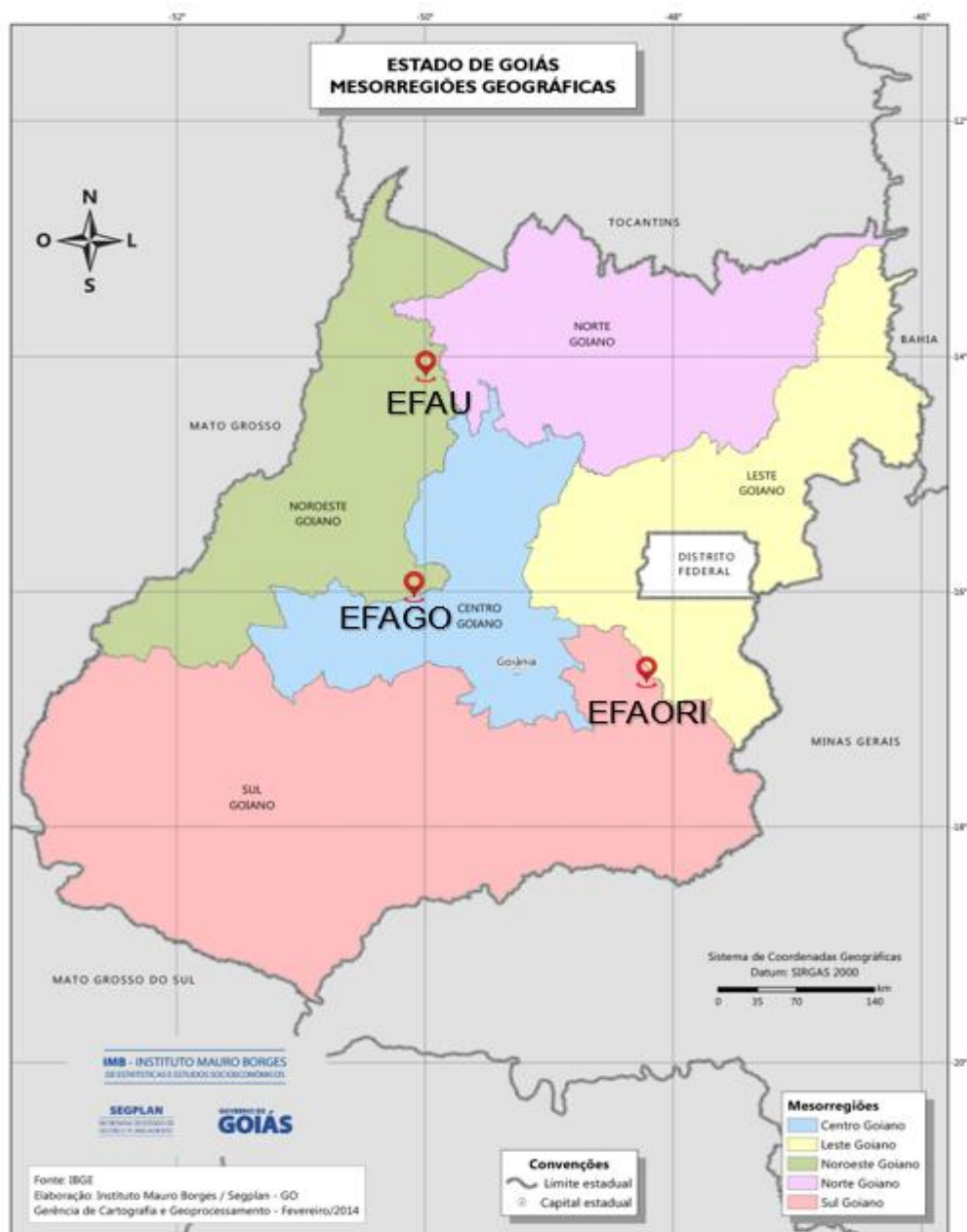
¹⁰ A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2), do inglês severe acute respiratory syndrome-associated coronavirus 2.

¹¹ Última referência em 2010.

situado no território do Vale do Rio Vermelho, conforme figura 1, onde destaca-se a Escola Família Agrícola de Goiás – Efago, lócus da pesquisa.

Mas, como pode-se observar, o estado de Goiás conta com mais duas EFAs. Pela ordem cronológica, a Efago foi a primeira a ser fundada em 1992; a Família Agrícola de Orizona (Efaori), localizada no sul goiano, foi a segunda a ser fundada no ano de 1999 e a Família Agrícola de Uirapuru (EFAU), localizada no noroeste goiano, foi a última com o início dos trabalhos em 2004.

Figura 1 – A divisão geográfica do estado, por mesorregiões, e as Escolas Família Agrícolas em Goiás

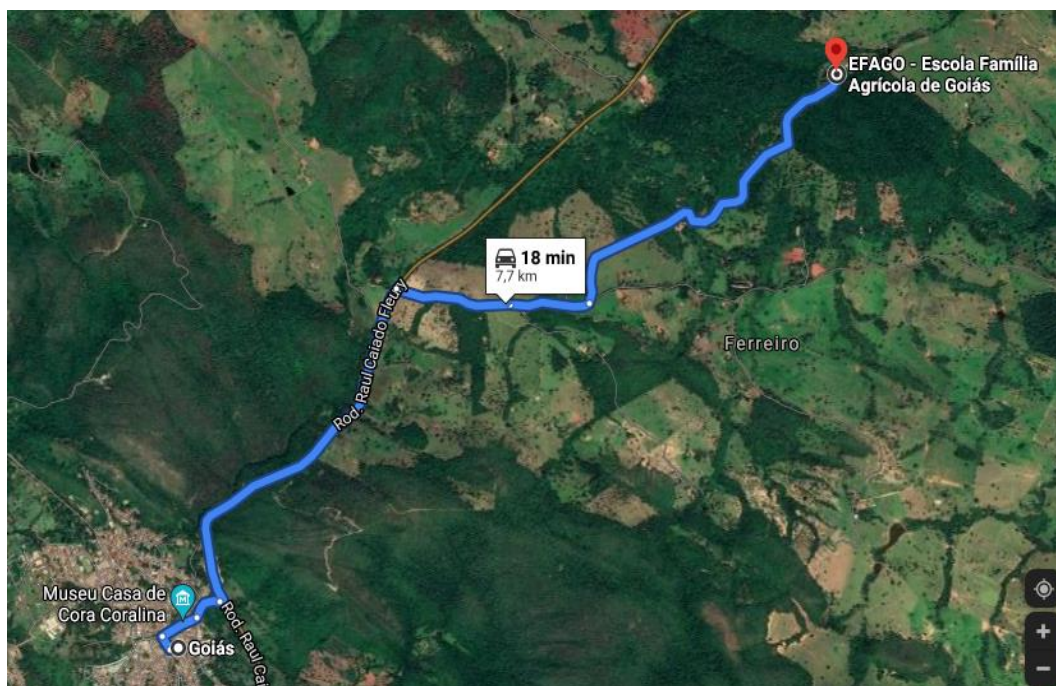


Fonte: INSTITUTO MAURO BORGES (2021);

A pesquisa se concentrou na Escola Família Agrícola de Goiás (Efago), que atende aos estudantes do Ensino Médio, do curso técnico em agropecuária, por duas razões, para além do problema da pesquisa. A primeira pelo fato de a Efago ter sido a primeira EFA de Goiás e ter sido implantada na antiga capital do estado, onde iniciou-se o marco da reforma agrária no estado de Goiás, com a criação do assentamento Mosquito, em 1986. A segunda, pelo fato de ter sido a única Unidade Escolar que retornou a todos os contatos via e-mail ou telefone, desde quando enviadas as propostas para as três EFAs do estado. Outro fator que chamou a atenção foi a quantidade de estudantes que compõe todo o Ensino Médio da escola, que chega a trinta e seis, um número que está bem abaixo da capacidade da Unidade Escolar, que pode chegar a cento e vinte estudantes pela capacidade física legal das três salas em uso.

A Efago está situada no Sítio Paciência, no Arraial do Ferreiro, distante 7,7km da Cidade de Goiás. Tem em sua estrutura administrativo-pedagógica treze servidores, entre monitores e administrativos, e trinta e seis estudantes em três séries do Ensino Médio, Técnico em Agropecuária.

Figura 2 - Mapa de distância da Efago à Cidade de Goiás



Fonte: GOOGLE MAPS (2021) - PLUS CODE: 4W23+HG GOIÁS, GO

3.3 Coleta de dados

A técnica de coleta que se apresenta aqui é documental, visto que foi baseada na leitura de documentos da escola e de estudantes egressos. Além disso, utilizou-se de entrevistas gravadas e transcritas para documentos em Word, com estudantes, monitores e outros atores da escola e da Associação, visando assim à compreensão do fenômeno pesquisado a partir da observação, dos questionamentos realizados e da complexidade da abordagem sociocultural dos participantes.

A discussão foi baseada em dados coletados a partir de três instrumentos de entrevistas realizadas com um roteiro semiestruturado, uma para estudantes, outra para egressos e membros da Associação e outra para monitores. Nestas entrevistas, apesar de públicos distintos, o objetivo foi de convergir as informações a respeito dos instrumentos de análise que responderam ao problema e aos objetivos da pesquisa, assim como entender como se dá o compartilhamento de saberes entre estudante-escola-família neste processo de aprendizagem em espaços alternados.

A quantidade de dados coletados foi significativamente grande, devido ao fato de que todas as informações, mesmo fora das questões do roteiro, foram importante e consideradas. Mas, não se chegou a coletar de todos os profissionais e estudantes da escola, em parte, devido às restrições causadas pela pandemia da Covid-19. Dessarte, alguns pontos pedem mais aprofundamento de análise em pesquisa posterior. Este volume englobou vários aspectos dos espaços pedagógicos e administrativos da Unidade Escolar, mas que serão concentrados em alguns instrumentos da Pedagogia da Alternância e como são utilizados no compartilhamento de aprendizado em tempos e espaços alternados.

O perfil dos entrevistados seguiu um padrão lógico para que as respostas pudessem ser analisadas por dois pontos de vista distintos. Assim, tivemos dois membros da Associação, dois estudantes egressos de períodos distintos, três monitores das disciplinas técnicas, dois monitores da Formação Geral (antiga Base Comum) e três estudantes da terceira série do Ensino Médio Integrado. Estas entrevistas, oficialmente gravadas ou apenas anotadas, foram realizadas entre agosto e outubro de 2021. Dos entrevistados, apenas dois não autorizaram o uso de gravações, sendo um monitor e um estudante.

O ponto de partida foi realizar um estudo dos processos pedagógicos da escola, iniciando pela sua organização interna. Esse levantamento foi feito pelo Projeto

Político Pedagógico, horários de aulas e instrumentos da Pedagogia da Alternância: as sessões escola e família, as aulas práticas de campo, o mutirão, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), as visitas técnico pedagógicas e o estágio, sendo estes os objetos de análise.

Para a pesquisa de campo, onde segundo Gil (2002, p. 53) “estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes”, permaneceu-se fiel à observação livre, apesar do tempo e o quantitativo mínimo de estudantes na escola, devido às restrições da pandemia, este foi o maior desafio para que houvesse o desenvolvimento da pesquisa, pois todas as Unidades Escolares estavam em regime especial de aulas não presenciais (Reanp), o que dificultou o contato com monitores, estudantes e pais, e com isso, a pesquisa realizada no campo, com a observação das aulas e as entrevistas só foi possível, mesmo com o retorno presencial, de forma escalonada, em agosto de 2021, quando muitos pais optaram por não permitir o retorno presencial dos filhos. Igualmente, a escola teve que se adaptar para receber os estudantes, sem colocar em risco a sua saúde, assim, apenas treze estudantes retornaram ao presencial, sendo três da terceira série, seis da segunda e quatro da primeira série.

3.4 As visitas

As visitas foram organizadas seguindo um percurso lógico e evolutivo, que principiou com o estabelecimento de um contato inicial com as lideranças escolares e culminou com a apresentação de um resumo técnico das visitas para a comunidade escolar.

Tipicamente, o estudo de campo focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo (GIL, 2002, p.53).

A primeira visita, ocorrida em 18 de março de 2021, de cunho mais exploratório, teve a intencionalidade de estabelecer o contato, outrora antecipado via conversas por aplicativo de mensagens, com a gestora da Unidade Escolar, prof.^a Iracélia, e com o presidente da Associação da Escola Família Agrícola de Goiás, sr. Douneto. Além

disso, objetivou conhecer as dependências da escola, identificar os espaços educativos, a organização escolar e a metodologia utilizada em um momento de ensino totalmente remoto¹² e, mais importante, conhecer e conversar com as pessoas que fazem deste universo, não só o seu local de trabalho, mas, seu projeto de vida.

Figura 3 - Primeira visita: gestora Iracélia e o presidente da Associação Douneto



Fonte: ARQUIVO DO AUTOR (2021)

Nesta visita, o propósito de ambientação com as lideranças da comunidade escolar partiu do princípio de que o diálogo com as pessoas que dirigem a Unidade Escolar, seja a gestão ou a associação de pais, pudesse ajudar a desenvolver um maior contato com estudantes, monitores e pais, mesmo à distância, e que houvesse um alinhamento de informações previamente repassadas.

O momento aconteceu com pouco mais de três horas de conversa, pois a chuva que caía no dia não permitiu que o deslocamento até a escola acontecesse de forma mais rápida, pois o caminho de acesso à escola tem muitas pedras e, em alguns pontos, trechos acidentados. Contudo, mesmo com pouco tempo, foi o suficiente para

¹²O ensino remoto foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, de acordo com a Resolução 02/2020, que estabeleceu o Regime Especial de Aulas Não-presenciais (REANP), após Nota Técnica 01/2020, publicada pela Secretaria de Estado da Saúde e o Decreto Governamental 9.633/2020, em 13 de março de 2020, quando foi instaurada a situação emergência na saúde pública. A partir deste período, as aulas passaram a acontecer de forma virtual, via internet ou material impresso, sem a presença dos estudantes e monitores na escola.

que pudéssemos estabelecer um diálogo mais aberto e com maior esclarecimento dos objetivos da pesquisa.

A segunda visita, que aconteceu em 24 de abril de 2021, teve por objetivo a coleta de dados, de levantamento documental e histórico da escola, tais como os documentos da fundação da escola, projeto pedagógico e plano de estudo. Nesta visita, intensificou-se também o diálogo com o presidente da associação, sr. Douneto, que se mostrou uma liderança ativa da comunidade, formador da Comissão Pastoral da Terra e articulador das lideranças da associação.

Nesse dia não foi disponibilizado o acesso a nenhum documento, mesmo tendo sido a visita previamente agendada, visto que tudo estava fechado na secretaria. Sendo assim, a oportunidade foi aproveitada para se fazer fotos e vídeos do prédio da escola e dos espaços das atividades práticas de campo, buscando evidências do trabalho ali realizado, mesmo sem estudantes frequentando as aulas presenciais. É interessante que, mesmo sem ninguém por perto, a escola parece querer contar sua história, no silêncio dos corredores, das salas, dos dormitórios e até mesmo do refeitório.

A participação no webinar sobre Educação para o Trânsito e sobre o Maio Amarelo, em alusão ao Combate à Exploração Sexual, proposta pela Secretaria de Estado da Educação, e desenvolvida pela escola no dia 14 de maio de 2021, foi o momento do primeiro contato com os estudantes da Efago. Como foi um evento virtual, apenas dez estudantes e nove monitores estavam presentes. Neste momento, foi apresentada oficialmente a proposta da pesquisa para a comunidade escolar.

A terceira visita, em 13 e 14 de agosto de 2021, teve o objetivo de conhecer, apresentar e estabelecer a parceria para a pesquisa com os monitores e estudantes, os quais, não estavam frequentando a escola presencialmente até então. Neste momento, apenas três estudantes concordaram em retornar presencialmente às aulas, sendo que os demais não foram autorizados pelos pais ou estavam trabalhando e não puderam deixar suas atividades laborais, preferindo continuar em estudo remoto até quando fosse possível e autorizado pela Seduc.

Nesta visita o primeiro contato aconteceu no período noturno, quando a monitora Marina, que foi o primeiro contato entre pesquisador e as monitoras da escola, convidou os estudantes para a oração e o jantar e em seguida propiciou a oportunidade de um momento de conversa entre o pesquisador e os três estudantes presentes. Após o jantar, iniciaram-se as duas aulas noturnas e, depois, os estudantes

ainda tiveram um tempo para o lazer na mesa de tênis. Enquanto isso, o pesquisador conversou com a monitora e, às dez horas, deu-se o toque de recolher.

Há de se destacar que, prontamente, a escola ofereceu alojamento e alimentação para que o pesquisador acompanhasse integralmente sua rotina. Sendo assim, dormi no alojamento dos monitores e me alimentei com todos acompanhando-os desde o despertar até o adormecer, estabelecendo assim uma maior proximidade com os estudantes e monitores.

No dia seguinte, o pesquisador conheceu outros dois monitores, o Reginaldo e o Gabriel, ambos de áreas técnicas. Acompanhou as aulas que se deram basicamente em sala de aula e de forma tradicional, com o monitor expondo o conteúdo, durante o período da manhã. As aulas acompanhadas foram de Irrigação e Bovinocultura e, na noite anterior, as aulas de Estágio e de Orientação. No período da tarde, foram feitas entrevistas informais para coletar informações, bem como a análise de documentos da escola, que foram disponibilizados. Como a escola estava retomando suas atividades, foi possível acompanhar o reconhecimento de campo, conforme figura 4, realizado pelo monitor Reginaldo, pois, todos os espaços pedagógicos da escola se mantiveram intocáveis durante o longo recesso de aulas presenciais. Neste momento, apenas um espaço estava preparado para uma demonstração na aula de irrigação.

Figura 4 - Terceira visita na Efago - aula de irrigação com os estudantes da 3ª Série



Fonte: ARQUIVO DO AUTOR (2021)

Além disso, tendo o primeiro contato com os estudantes e assistindo as aulas em sala, estabeleceu-se uma nova forma de coletar os dados em relação às observações presenciais que aconteceriam a partir daquele momento, pois, o quantitativo de estudantes e os instrumentos previstos para a coleta poderiam trazer um recorte muito pequeno, diante do quantitativo dos estudantes que, certamente, não contribuiria com os objetivos da pesquisa. O instrumento não utilizado foi o questionário estruturado, que seria respondido por cada estudante, haja vista o quantitativo mínimo de estudantes presentes durante o período da pesquisa.

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado (GIL, 2002, p.53).

A quarta visita aconteceu em 10 e 11 de setembro de 2021. Nestes dias, o pesquisador assistiu três aulas no período da manhã. Como as aulas foram realizadas em sala, em método tradicional, realizou-se a leitura de projetos profissionais do jovem do arquivo da biblioteca da escola. No período da tarde iniciaram-se as primeiras entrevistas gravadas para o desenvolvimento do produto educacional. Neste momento os entrevistados foram dois estudantes da terceira série e uma monitora de estágio, dentre outros componentes curriculares. Além disso, houve também a participação do pesquisador no Trabalho Coletivo, que é um momento em que toda a comunidade escolar se reúne para estudar, refletir, discutir, compartilhar e fazer proposições para demandas escolares observadas no decorrer do trimestre, além de ser um período em que os docentes estudam coletivamente temas propostos e sugeridos pela Seduc, através da Superintendência de Modalidades e Temáticas Especiais, onde há uma gerência que cuida da Educação do Campo, Quilombola, Indígena e de Povos Itinerantes. Este espaço de interação entre os monitores garante que aconteçam pausas para refletir o percurso e corrigir rotas futuras. O Trabalho Coletivo está previsto no Calendário Escolar da Rede Estadual de Educação e foi o momento em que se deu a oportunidade de conhecer outros monitores da escola, como o Antônio Neto, Alessandra, Edna, a coordenadora pedagógica Alaídes e a secretária geral Naidles.

Figura 5 - Trabalho coletivo Efago



Fonte: ARQUIVO DO AUTOR (2021)

A quinta visita foi a convite da monitora Marina, momento em que houve a participação em uma aula de campo, conduzida pela professora Patrícia, do Instituto Federal de Goiás (IFG), sobre a análise do solo. Durante a aula, os estudantes fizeram uma caminhada pedagógica de observação dos vários ambientes e espaços da escola e foram levados à diversos pontos da propriedade para que pudessem analisar as características de cada tipo de solo, de acordo com sua localização. As áreas analisadas partiram de quatro situações distintas: a terra de cultivo que estava sendo preparada para o plantio; a terra do pasto, que não recebe preparo algum, ou seja, é a terra em seu estado natural; a terra de alagamento, onde passa o córrego próximo à escola e que recebe a humidade proveniente da água presente nas margens do córrego e da lagoa; e a terra de mata, que está protegida pelas árvores e recebe insumos da natureza como as folhas que caem, as fezes dos animais e até mesmo seus restos mortais. Ao finalizar, a professora fez experimentações para analisar cada tipo de solo e como os estudantes podem identificar quais aqueles que são propícios para cada atividade. Esta visita aconteceu em 25 de setembro de 2021. Estas aulas de campo acontecem em forma de parceria com instituições públicas da Cidade de Goiás e região.

Figura 6 - Aula de análise do solo - parceria com a Instituto Federal de Goiás



Fonte: ARQUIVO DO AUTOR (2021)

A sexta visita teve o propósito de coletar mais depoimentos para a composição dos dados do banco de pesquisa, com a intenção de se chegar às respostas ao problema da pesquisa e seus objetivos. Nesta visita, ocorrida em 06 e 07 de outubro de 2021, não havia estudantes na escola, pois na sexta-feira, dia 08, seria o Conselho de Classe e na semana seguinte seria a Semana Feliz¹³ e, como os estudantes que estão frequentes presencialmente são de longe, optou-se por não realizar a sessão escola, mantendo todos na sessão família. Assim foram realizadas outras entrevistas gravadas em vídeo e áudio com os monitores Edna, Reginaldo e Neto.

A sétima visita, que aconteceu no dia 30 de outubro de 2021, foi realizada para a coleta de mais informações, tendo como entrevistados a gestora da escola prof.^a Iracélia e dois membros da Associação, Douneto e Edson, sendo este último também egresso da Efago. Nesta visita, ficou evidente nas falas dos três entrevistados, a essência da luta e vivência do movimento de resistência e a paixão por uma Educação do Campo que traga dignidade e identidade ao campesinato.

¹³ A Semana Feliz foi uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, que unia os feriados de 12 de outubro - Padroeira do Brasil e 15 de outubro – dia do Professor, onde era concedido um recesso escolar nos dias que ficam entre as duas datas, quando estas se encontravam dentro da mesma semana, para que estudantes e professores das escolas tivessem um período sem atividades letivas, sem prejuízo ao Calendário Escolar e o cumprimento dos 200 dias letivos.

A apresentação do produto educacional, feita aos participantes, foi realizada no dia 29 de março de 2022, de forma virtual com a presença de vinte participantes, e que teve a intenção de que a comunidade, envolvida ou não no processo de pesquisa, pudesse avaliar o material, que teve como objetivo contar um pouco do processo histórico da Efago, sua importância para a comunidade campesina, o fruto do trabalho de quem se dedica a promover e fortalecer a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e o que é ser Família Agrícola, especialmente, para mostrar a força que há no trabalho da Escola Família Agrícola de Goiás.

3.5 Etapas do percurso metodológico

Quadro 3 - Etapas do percurso metodológico

Ordem	Tipo	Público participante	Local	Quando
1	Contato inicial e planejamento da pesquisa com estudantes; Análise documental – 2 visitas presenciais	Gestão escolar e Associação da Efago	Escola	Março a junho/2021
2	Participação em Roda de Conversa com os estudantes.	Estudantes e monitores	Via Google Meet	Junho/2021
3	Pesquisa de campo para a coleta de dados; Realização de entrevistas – 5 visitas presenciais	Estudantes e monitores	Espaços educativos na escola	Agosto a outubro/2021
4	Análise do conteúdo documental	-	-	Novembro e dezembro/2021
5	Análise de conteúdo das entrevistas	-	-	Novembro/2021 a janeiro/2022
6	Triangulação dos dados e formulação dos resultados e das discussões			Dezembro/2021 a fevereiro/2022
7	Finalização da redação da dissertação			Fevereiro/2022

Ordem	Tipo	Público participante	Local	Quando
8	Apresentação do produto educacional – 1 visita presencial	Associação, estudantes e monitores	Via Google Meet	29 de março de 2022
9	Defesa pública da dissertação	Aberta ao público	Via Google Meet	31 de março de 2022

Fonte: DO AUTOR (2021)

3.6 A análise do conteúdo

Na pesquisa qualitativa enfatiza-se a qualidade e o quão profundamente se pode desvendar a partir da descoberta das informações que se busca, tendo como foco o saber interpretar todos os processos pedagógicos da escola e seu significado para o pesquisador que, com base nestes mesmos dados, chegará às suas reflexões, considerações e conclusões.

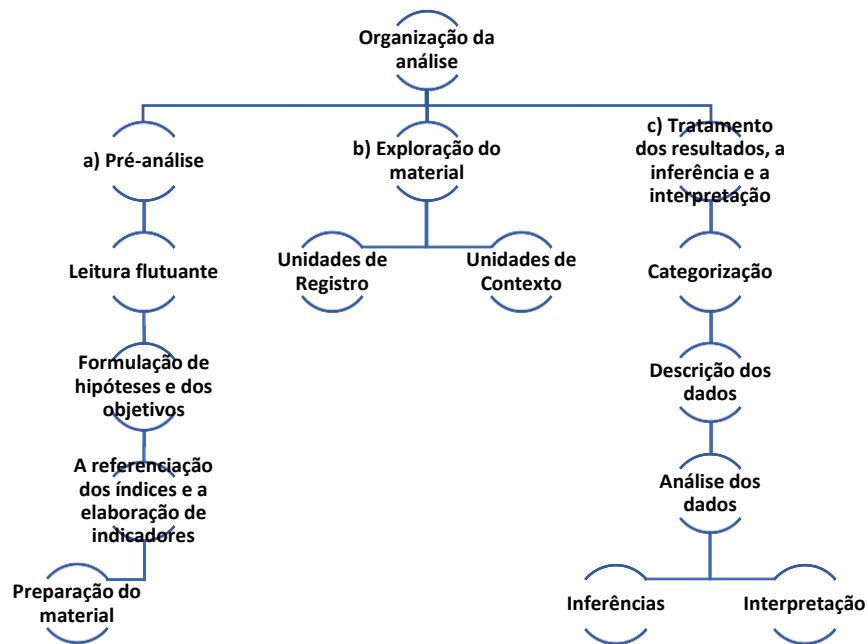
Ao optar pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), que se utilizou de diferentes fontes com os mesmos métodos, como as entrevistas, opta-se igualmente pela segurança de validar a pesquisa, conforme afirma Guion (2002):

Você opta por realizar entrevistas aprofundadas para obter uma visão sobre o que as partes interessadas percebem como resultados do programa. Então, você entrevista representantes de cada grupo de partes interessadas. Triangula os dados procurando por resultados que estão de acordo em todos os grupos de partes interessadas. O peso das evidências sugere que, se cada parte interessada, quem está olhando para a questão de diferentes pontos de vista, vê um resultado, então é mais do que provável que seja um resultado verídico [tradução do autor] (GUION, 2002, p.1).

Com a intenção de responder ao problema da pesquisa, considera-se importante que se faça uma descrição dos procedimentos utilizados para a categorização dos dados. Sendo assim, utilizou-se a triangulação de informações das diferentes fontes de pesquisa e onde buscamos a convergência e, até mesmo, a divergência de elementos essenciais para responder aos objetivos apresentados. O ato de triangular as diversas informações sobre um mesmo assunto previne que haja possíveis distorções, pois cada documento ou entrevista conta a sua versão de uma mesma história.

Desse modo, para analisar os instrumentos pedagógicos da Efago, os documentos que embasam a Pedagogia da Alternância e as entrevistas com estudantes, monitores e egressos, visando chegar à resposta de como as práticas pedagógicas acontecem de fato na escola, utilizou-se a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, conforme Bardin (2016, p.102):

Figura 6 - Análise do conteúdo da pesquisa



Fonte: BARDIN (2016, p. 123)

A pré-análise foi realizada a partir da leitura prévia e flutuante dos documentos, a escuta, a leitura das transcrições das entrevistas gravadas dos participantes e as anotações e gravações do diário de campo. Nesse momento foi iniciado o processo de codificação das informações. Com essas informações foi possível delimitar os passos seguintes da análise.

Após a leitura mais aprofundada de cada informação e a finalização da categorização de todos os tópicos, o material foi separado e agrupado por temáticas semelhantes que tratavam dos mesmos assuntos. Com essa organização, foi possível ajudar a compreender o perfil de cada sujeito da pesquisa, seu conhecimento sobre as características da escola, os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância e a analisar como as práticas educativas acontecem em cada tempo de sessão.

Com o tratamento das informações e as respostas agrupadas, foi possível identificar quais categorias deveriam ser priorizadas, com base na ênfase dada por cada sujeito da pesquisa. Nesse sentido, Bardin afirma que a categorização:

É uma operação de classificação de elementos construtivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (BARDIN, 2016, p.147).

As categorias de análise serão apresentadas a seguir e foram formadas por um grupo e subgrupos de elementos que, além das características que são comuns entre eles, foram os temas com maior índice de discussão em todos os grupos entrevistados e documentos analisados.

Para que a pesquisa tivesse um maior embasamento teórico, não partindo puramente do empiricismo, foi fundamental explorar os estudiosos da Pedagogia da Alternância, como Nosella (2014) e Gimonet (2018), para se formar os instrumentos de coleta de dados da pesquisa. Os mecanismos gerados, a partir do embasamento teórico, para a coleta de dados possibilitou que se analisassem instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, com maior presença de evidências na escola, que foram os Projetos Profissionais do Jovem (PPJ), o relato das Visitas Técnico Pedagógicas, as aulas práticas de campo e os Planos de Aula, além de documentos da escola, artigos e dissertações produzidas a partir de pesquisas realizadas em seu espaço.

Na produção de campo, partindo da observação realizada nas visitas de acompanhamento, optou-se pela construção de um acervo áudio visual composto por entrevistas e depoimentos de estudantes, monitores e membros da associação.

Para que se fizesse uma análise metódica do conteúdo, que contemplasse as necessidades da pesquisa e que se construísse uma discussão dos resultados obtidos, com base em uma interpretação significativa e com validade acadêmica, utilizou-se os procedimentos de escuta das entrevistas, corte e categorização dos vídeos por cada tema e entrevistado, transcrição das entrevistas para o formato de texto e categorização por tema e conteúdo, utilizando a análise de respostas a questões abertas e a análise de entrevistas, segundo Bardin (2016). A primeira por permitir que fossem categorizadas e relacionadas as respostas dos entrevistados em uma planilha de Excel, segundo as questões levantadas, para melhor organização

das transcrições. Já a segunda, proporcionou o aumento da “produtividade da informação final” (BARDIN, 2016, p.92), quando utilizada em todos os seus níveis de análise.

3.7 Categorias de análise

Em se tratando da organização pedagógica, das escolas que a utilizam a Pedagogia da Alternância, ela “pode ser compreendida como princípio, metodologia ou prática pedagógica” (SEEDF, 2019, p.69). Ou seja, ela pode ter uma compreensão que não se limita ao simples entendimento de metodologia. Assim, a Pedagogia da alternância não se restringe simplesmente a um método de trabalho, até mesmo porque sua criação não se baseou em um método científico, mas em uma necessidade comum de pessoas que necessitavam da continuidade da educação de seus filhos. Ao observar o quadro 4, pode-se perceber que suas dimensões vão além da mera operacionalização de tempos e espaços:

Quadro 4 - Dimensões da Pedagogia da Alternância

Dimensão	Conceito
Princípio	Objetiva integrar a atuação dos estudantes na construção do conhecimento necessário à sua formação, não apenas nos espaços das unidades escolares do campo, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades locais.
Metodologia	Consiste na proposta de operacionalização do princípio da alternância, em unidades de tempos formativos, numa estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis — individuais, relacionais, didáticos e institucionais.
Prática Pedagógica	Constitui-se em ações que consideram o lugar do sujeito em formação, partindo da realidade social das comunidades do campo com vistas à emancipação social dos sujeitos camponeses.

Fonte: DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO - SEEDF (2019, p.69)

A Pedagogia da Alternância trabalha em um movimento dialético de ir e voltar, levar e trazer conhecimento, não se limitando ao ensinamento do monitor e o aprendizado do estudante. Ela segue a lógica de praticar, refletir e teorizar sobre a prática e voltar a ela com um novo olhar (NASCIMENTO, 2007), não podendo reduzi-la a relações como a simples teoria e a prática, a formação escolar e o trabalho profissional ou o saber da vida e o saber da teoria. Na proposta de Jean Piaget (1974), segundo Gimonet (1998), seria o fazer para compreender, ou seja, o aprendizado é adquirido pela experiência.

Ela leva, em seguida, a entrar na lógica piagetiana do “conseguir [obter êxito, vencer] e compreender” [Piaget, 1974] e a privilegiar mais as ações indutivas do que dedutivas gerando variedade entre umas e outras. [...]. A alternância convida, de fato a inverter a ordem habitual das relações entre o aprender e o empreender, a teoria e a prática, a formação e o emprego, as competências e as prestações [ações] (GIMONET, 1998, p.53).

Para entender a formação por alternância é necessário entender que o processo educativo se desenvolve por meio da articulação de estudantes, a família e a escola, e requer muita organização para coordenar e estruturar tempos e espaços de aprendizagem, formais e não-formais, que possibilitem a formação integral do estudante.

Vygotsky (1998) aponta que o convívio educacional e social se desenrola de forma dinâmica e que a interação do todo com o indivíduo acontecerá naturalmente, sendo que esse processo se torna um processo de transformação onde o monitor se torna o estimulador e tem muita influência no desenvolvimento dessa interação para que se potencialize a troca de experiências com o coletivo, levando em consideração o contexto social do sujeito.

Portanto, a proposta pedagógica da alternância promove o desenvolvimento e a reconstrução da identidade com a terra, com o meio em que vivem, partindo do estreitamento e do fortalecimento dos laços familiares, construindo e ampliando os conhecimentos voltados para a sua realidade, desenvolvendo um pensamento crítico que ajuda a reavaliar e recriar suas heranças culturais e históricas.

Assim, para que se pudesse entender o mundo da alternância da Efago, foram definidas categorias de análise, a partir da análise e categorização dos documentos, diário de campo e as entrevistas, gravadas e transcritas. As categorias de análise,

especificadas a partir da codificação das entrevistas, documentos e relatórios do diário de campo, foram definidas *a posteriori*, devido ao contexto da pesquisa desenvolvida na prática, que nos trouxe novos direcionamentos na observação e coleta de dados. Neste caso, as categorias selecionadas, conforme quadro 5, para a análise de dados, foram fundamentadas na codificação e categorização dos dados e em conformidade com os objetivos da pesquisa.

Quadro 5 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias de análise	Subcategorias de análise
Instrumentos da Pedagogia da Alternância	A influência e a importância do uso dos instrumentos pedagógicos, para a formação integral dos estudantes.
	Os tempos e espaços alternados de formação.
	As práticas educativas da sessão escola.
Formação docente	Rotatividade dos monitores.
	Formação inicial e continuada na Pedagogia da Alternância.
	O engajamento na proposta da Educação do Campo.
Engajamento da Família	Participação e engajamento na vida escolar dos estudantes e da Efago.

Fonte: DO AUTOR (2021)

Assim, para a análise do estudo da organização pedagógica, que foi dividida em três categorias distintas, utilizaram-se documentos, entrevistas e o diário de campo. Conforme quadro 6, os instrumentos utilizados foram agrupados conforme suas especificidades, com a função de direcionar o foco da pesquisa. Estes instrumentos foram alterados após a terceira visita de campo, visto que, ao se perceber as particularidades impostas pela pandemia da Covid-19, fez-se necessária a adaptação dos instrumentos para a coleta de dados, como, por exemplo, a retirada do questionário estruturado, que não conseguiria coletar um número considerável de evidências acerca da proposta da pesquisa e a visita aos estudantes na sessão família.

Quadro 6 - Instrumentos de análise

Documentos	Entrevistas	Diário de campo
Ata de fundação	Associação	Conversas informais
Planos de aula	Egressos	Depoimentos
Projeto Político Pedagógico	Estudantes	Fotografias
Projeto Profissional do Jovem	Gestão Escolar	Gravações em áudio e vídeo
Referenciais teóricos	Monitores	Observação livre

Fonte: DO AUTOR (2021)

Quando se pensou em fazer uma reprogramação dos instrumentos de pesquisa, bem como na ordem cronológica para a realização do trabalho de campo, foi necessária uma atenção ao tempo ainda disponível para a coleta de dados, pois, devido a volta às aulas ter se dado somente após determinação da Seduc, ficou evidente que o tempo para a realização da observação seria insuficiente para se realizar toda a proposta metodológica. Além disso, outro fator inesperado foi confirmado no retorno às aulas presenciais, os pais não aceitariam as visitas de pessoas de fora da comunidade para a realização de pesquisas de observação de campo, devido ao receio da contaminação e do número de mortes, causadas pela segunda onda, bem como à previsão de uma terceira onda de contágios, prevista para o segundo semestre de 2021, amplamente divulgada pela mídia nacional.

Desse modo, optou-se por ampliar o contexto e o escopo das entrevistas gravadas, que seriam inicialmente utilizadas com a intenção de construir o produto educacional, para temas que responderiam, ou pudessem responder, ao problema e aos objetivos da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas seguindo um roteiro semiestruturado, onde as perguntas formuladas previamente, ou surgidas durante a interação entre pesquisador e entrevistado(a), foram direcionadas aos atores da escola. Assim, para cada grupo, as perguntas poderiam ou não serem comuns e, conforme o desenvolvimento do assunto, outras questões foram ser acrescentadas. Cada entrevista levou de vinte minutos a uma hora e vinte minutos, dependendo muito da disposição do(a) entrevistado(a) em relatar suas experiências. Todas as entrevistas foram gravadas em ambientes previamente preparados, com cadeiras para o(a) entrevistado(a) e pesquisador, tendo dois celulares filmando e dispostos em ângulos alternados, dois ring lights com tripé para suporte dos celulares e usando a luz e o som natural do ambiente.

Cada entrevistado(a) era previamente preparado(a) com as questões já elaboradas e sempre alertados(as) que poderiam surgir outras questões durante a interação.

Assim, a fase de coleta de dados contou e coletou um grande leque de informações, reflexões e entrega, pessoal e profissional, de ambas as partes para que as memórias coletadas trouxessem respostas, não só ao problema da pesquisa, mas, também aos anseios da comunidade escolar pelo reconhecimento da identidade da Educação do Campo presente na Escola Família Agrícola de Goiás.

4 A REFLEXÃO SOBRE A CAMINHADA DA EFAGO: SUA REALIDADE E SEUS DESAFIOS. E A LUTA, CONTINUA?

A Cidade de Goiás, antiga capital goiana, foi a primeira cidade do estado de Goiás a ter um projeto de assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2015). Nomeado de Mosquito, em alusão ao nome da fazenda ocupada em 1985 (Figura 1), o projeto de assentamento foi o primeiro a ter a movimentação para a ocupação de terras e nasceu da coordenação de ações do sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itapuranga, apoiados pela Diocese de Goiás, sob a liderança do Bispo Dom Tomaz Balduino, visto que na época ainda não havia o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (INCRA, 2015), tendo sua Portaria de criação datada de 17 de outubro de 1986.

Figura 7 - Movimentações para a criação do Assentamento Mosquito em 1985



Fonte: INCRA (2021)

Há de se destacar a importância da Igreja Católica neste movimento. Conforme relatos de pessoas que vivenciaram a primeira ocupação de terra, ou mesmo de filhos dos primeiros acampados, havia a presença constante de padres estrangeiros nas dependências do acampamento e, posteriormente, do assentamento:

Quando foi na época de acampamento, de divisão das parcelas, quando foi assentar mesmo, o assentamento Mosquito teve muitas visitas por exemplo de padres franceses, italianos, canadenses, que iam para o assentamento para pesquisar sobre essa luta pela terra, permanência lá dos meninos, como que isso funcionava. E foi através dessas pessoas que veio essa ideia de Escola Família Agrícola (Edna, monitora).

Com a presença do Bispo da Diocese, a igreja passou a ter um papel de destaque na articulação das lideranças, para a implantação de uma escola que atendesse às necessidades locais. Com isso, a atuação da Comissão Pastoral da Terra, especialmente dos Monges Beneditinos, para a criação da Efago, foi de suma importância:

Foram os monges beneditinos, especificamente, o Padre Felipe Ledett, falecido em 1996. O Mosteiro de Goiás está ligado à Abadia de Tournay, na França, que fica em uma região onde existem muitas experiências das chamadas Maisons Familiaes Rurales. Os monges franceses que se encontravam no mosteiro de Goiás sabiam da necessidade de uma educação alternativa e específica para os camponeses, porque conheciam a realidade francesa e sua proposta chamada Pedagogia da Alternância (NASCIMENTO, 2005, p.189).

O Padre Felipe Ledett, aliás, teve seu nome citado e, pode-se assim dizer, escrito na história da Efago, pela maioria dos entrevistados, que viram nele um homem dedicado, tanto ao trabalho pastoral da Diocese e daqueles mais necessitados do trabalho que a igreja promovia, como com a educação que os pequenos agricultores necessitavam. A educação, para ele, era essencial para a formação das pessoas, especialmente, dos jovens.

É sempre muito importante lembrar dos verdadeiros criadores desses espaços. E aí, para além das famílias e dos jovens da época, que a associação foi criada em 92 e a escola começou a funcionar em 94. Nesse processo a gente teve muita ajuda da parte da Diocese, da CPT, assim, o próprio Dom Tomaz, o Padre Felipe Ledett que fez parte desse processo incondicionalmente. A caminhada diária dele era vir de Goiás para a escola a pé, vinha e voltava, não aceitava carona não (Iracélia, gestora e egressa).

Com o pensamento voltado para uma escola diferenciada e que atendesse aos assentados e pequenos agricultores, a partir de então o grupo, que era composto por camponeses, visitou o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo

(Mepes) e as Escolas Família Agrícola do Espírito Santo e do Paraná com a intenção de conhecer e analisar se aquela modalidade atendia às suas necessidades (NASCIMENTO, 2005) e, com isso, reforçou-se ainda mais a necessidade de uma escola que não só suprisse a necessidade de atender às suas particularidades, mas que também pudesse proporcionar a permanência do jovem no campo.

4.1 O surgimento da Efago: caminhos para a implantação da educação em regime de alternância

Dentre as formas de Educação no e do Campo, conforme Caldart (2002) afirma, implantadas com o propósito de construir e articular valores, saberes e a cultura dos povos do campo, a proposta da Escola Família Agrícola surgiu como uma alternativa para diminuir a necessidade da saída dos filhos dos acampados, assentados e pequenos produtores da agricultura familiar para a cidade, e proporcionando uma formação de modo integral e omnilateral, para o estudante proveniente das comunidades camponesas. Entenda-se que, neste sentido, o objetivo não é o de manter o povo do campo isolado no campo, mas o de fortalecimento da identidade camponesa, dando-lhes formação para que entenda e transforme a sua realidade, identificando-os com seus propósitos de vida, de luta, de resistência e de busca por dignidade.

Sua prática educacional valoriza os saberes oriundos das práticas sociais, com uma proposta metodológica pensada para esta população, objetivando assim não só a sua permanência no campo, mas também a compreensão de sua importância para a desconstrução de valores outrora atribuídos à população camponesa, de forma estereotipada e pejorativa, bem como a construção de um sujeito protagonista de sua própria história.

[...] a Educação do Campo, ao contrário do que a gente às vezes é taxado, é uma educação que tá mostrando que o ser, ele é influenciado pelas forças antagônicas ou amigas, ou favoráveis que ele vive. Ele vai receber uma complementação desse processo educacional, seja no campo ou na cidade. Mas, se esse campo tem uma educação, um processo de formação voltado pra contribuir com essa personalidade, muitos vícios que às vezes vai [sic] atrapalhar no conjunto da sociedade vão ser transformados em energias de progresso, de evolução, de virtudes né. Então pra mim todas as virtudes está [sic] de alguma forma construindo o nosso... acompanhando e construindo o nosso ser de forma integral (Douneto, presidente da Associação).

Como a Educação do Campo, que ainda era tratada como escola de “zona rural”, se atinha às unidades municipais multisseriadas, ao chegar na segunda fase do Ensino Fundamental, a criança e o jovem camponês se viam obrigados a estudar na escola da cidade. Esta por sua vez, não atendia às suas necessidades, pois tratava-se de uma educação pautada em realidades urbanas, com conteúdo fora da realidade dos estudantes e que em nada valorizavam a cultura e a identidade dos povos do campo. Ao contrário, seu modo de vida era deturpado com termos pejorativos, que ridicularizavam seu modo de ser e de falar, como a personagem do Jeca Tatu, da obra *Urupês* de Monteiro Lobato, que era considerado atrasado, doente, desleixado, sem educação, cultura e disposição. Além disso, de acordo com muitos relatos, o preconceito com os estudantes camponeses era imenso, especialmente, com aqueles que advinham de acampamentos e assentamentos e que, frequentemente, eram chamados de “grileiros” ou “sem-terra”, dentre outros adjetivos, usados como forma de depreciação das famílias dos pequenos agricultores, sendo que, até mesmo a vaga nas escolas lhes eram negadas, por conta de “serem filhos de acampados da reforma agrária”, como contou o sr. Douneto, presidente da Associação da Efago.

O surgimento da Efago se deu em um momento que Goiás passava por um grande processo de luta pela reforma agrária, sendo que o Assentamento Mosquito fora o primeiro a ser oficializado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra. O município de Goiás figura até hoje com o maior número de assentamentos dentro de uma Unidade Federativa. Neste processo, ao surgir os primeiros acampamentos e, posteriormente os primeiros assentamentos, surgiu então a necessidade da criação de escolas para os filhos dos acampados e dos recém assentados de outras partes do município e dos municípios circunvizinhos.

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e uma educação que seja no e do campo. 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 (CALDART, 2002, p.18).

De 1989 até 1992, conforme Nascimento (2007), houve uma intensa mobilização para que se alcançasse a população de assentados e moradores das comunidades rurais de forma a esclarecer sobre a importância da EFA e as vantagens

que ela traria para a comunidade da região. Além disso, o início da década de 90 marca também o começo da extinção de muitas das pequenas escolas localizadas nas zonas rurais, especialmente as que funcionavam em regime multisseriado, e a movimentação das famílias junto aos governos municipais para garantir o direito à permanência na terra e que tivessem igualmente o direito do transporte escolar que conduzissem seus filhos para as escolas localizadas nos centros urbanos. Fato esse que, conforme Pietrafesa (2006), foi a causa da maioria de migração das famílias do campo para a cidade, por não conseguirem acesso ao transporte e condições necessárias para permanecerem em suas residências. Na grande maioria, as mães se mudavam com seus filhos para a cidade e os pais continuavam a lida diária no campo ou os jovens estudantes passavam a morar com parentes próximos, enquanto seus pais continuavam na lavoura para garantir o sustento e a subsistência de todos.

No dia 13 de junho de 1992, foi criada a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás - Efago, com a aprovação do Conselho de Administração e o Estatuto da Associação. Nessa assembleia de fundação participaram representantes de onze comunidades/associações rurais, sendo elas em Goiás: PA Rancho Grande, PA Retiro, PA Mosquito, PA São João da Lavrinha, PA São Felipe II, PA Rancho Grande, PA São João do Bugre, Comunidade Engano, Comunidade Santa Marta, Comunidade Bom Jesus – Uru, de Itapirapuã PA Boa Vista e pessoas da Cidade de Goiás.

Nesse período, as visitas em todas as comunidades campesinas foram intensificadas, com o objetivo de explicar o funcionamento de uma Escola Família Agrícola, sobretudo o que se relacionava à Pedagogia da Alternância. Em 1993 a Associação comprou um terreno de 7,2 hectares, para a construção do prédio definitivo da EFA. Em maio, houve Assembleia da Associação para decidir sobre a construção do prédio, por meio de mutirões. A construção, como ilustrado na figura 1, foi concluída em julho de 1994, e até então só tinha a parte superior do prédio, com dois pavilhões que abrigavam as salas de aula, a diretoria, coordenação, banheiros, cozinha e dormitórios. Em meados de 2003 a 2004 a escola ganhou as demais dependências do prédio escolar que hoje compõem outras salas de aula, cozinha, biblioteca, refeitório, laboratório de informática e depósito de alimentos.

Figura 8 - Fachada atual da Escola Família Agrícola de Goiás. Registro realizado em abril de 2021

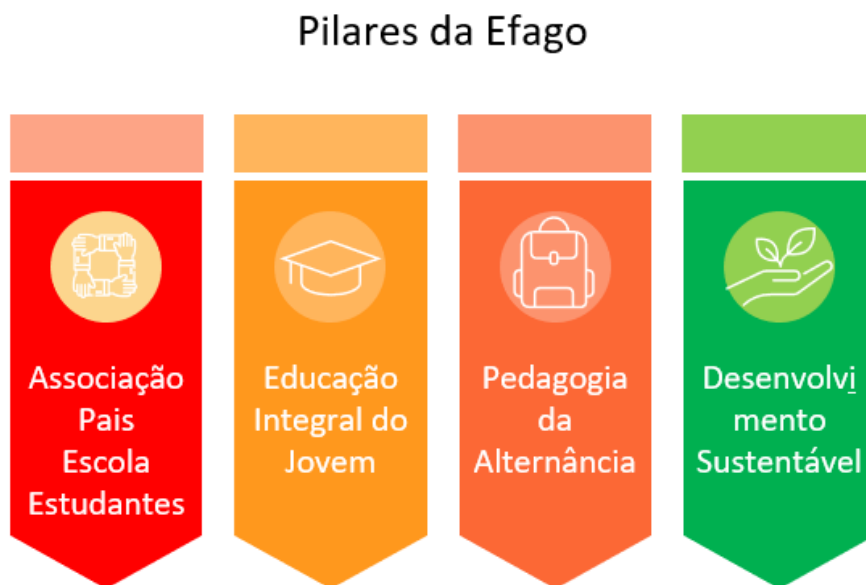


Fonte: ARQUIVO DO AUTOR (2021)

Enquanto isso, o ano letivo para os primeiros estudantes já havia se iniciado em um prédio emprestado pelas Freiras Dominicanas, a Escola Lar São José, e neste período aconteceu a aprovação do projeto pela Solidariedade Internacional das Maisons Familiaes Rurales (SIMFR) (NASCIMENTO, 2007).

Os pilares da Efago se baseiam na premissa do fortalecimento da Associação dos Pais e Alunos, sendo uma entidade fundamental para o fortalecimento e manutenção das atividades da Efago; a Educação Integral do Jovem, que promova sentido entre a vida e o conhecimento adquirido pelo estudante em todas as suas dimensões; a Pedagogia da Alternância, como método de troca e compartilhamento de saberes contínuos, em que o alternante vivencia a experiência e a prática em tempos e espaços alternados; e o seu Desenvolvimento Sustentável que, com base na proposta da Agroecologia, se dá com o processo de atender às necessidades de produção e consumo, sem esgotar ou comprometer os recursos naturais. Sua proposta se baseia, em um processo de “resistência histórica ao processo de expansão do capitalismo no campo” (NASCIMENTO, 2007, p.191).

Figura 9 - Os Pilares da Efago



Fonte: EFAGO (2021)

No âmbito pedagógico, a Efago trabalha com o Ensino Médio Integrado, Técnico em Agropecuária, com foco principal na Agroecologia que, de acordo com Altieri (2009, p.23):

Utiliza os agroecossistemas como unidade de estudo, ultrapassando a visão unidimensional – genética, agronomia, edafologia – incluindo dimensões ecológicas, sociais e culturais. Uma abordagem agroecológica incentiva os pesquisadores a penetrar no conhecimento e nas técnicas dos agricultores e a desenvolver agroecossistemas com uma dependência mínima de insumos agroquímicos e energéticos externos (ALTIERI, 2009, p.23).

Altieri (2009) destaca ainda que a sistematização de conhecimentos potencializa o conhecimento a respeito do próprio local onde vivem, aproveitando melhor dos recursos existentes, sem comprometer a biodiversidade:

Tal transformação somente poderá ocorrer se os projetos perceberem o potencial de contribuições da agroecologia e as incorporarem a estratégias de desenvolvimento que, ao mesmo tempo: a) melhorem a qualidade de vida dos camponeses que hoje produzem em pequenas propriedades e/ou em terras marginais, com o desenvolvimento de estratégias de subsistência ecologicamente fundamentadas; b) aumentem a produtividade da terra daqueles agricultores que competem no mercado, através do planejamento e promoção de tecnologias de baixo uso de insumos que reduzam os

custos de produção; c) promovam a geração de renda – e trabalho – através do planejamento de tecnologias apropriadas que aumentem o valor agregado do que é produzido dentro das pequenas propriedades, particularmente na área de processamento de alimentos (ALTIERI, 2009, p. 109).

Desta forma, o ensino técnico em agropecuária ganha um sentido muito maior do que a formação técnica do estudante, o da formação humana, que olha para sua realidade e da comunidade em que vive, identificando os problemas e propondo soluções sustentáveis, que possam melhorar as condições de produção e renda, sem deixar de lado as experiências de vida e de cultura trazidas por gerações.

4.2 As práticas educativas na Efago: a alternância dos saberes na família, na comunidade e na escola.

As práticas educativas de uma Escola Família Agrícola, dentro do contexto da educação formal escolar ou não formal e informal do ambiente familiar ou da comunidade, apresentam características peculiares que possibilitam a interação, cooperação e o desenvolvimento coletivo dos estudantes, trazendo o sentimento de pertença a um grupo, ou melhor, a uma verdadeira família. No olhar dos estudantes, a Família Agrícola vai muito além das práticas educativas da rotina da escola.

Família agrícola, literalmente é uma família. Não é só o nome que leva a escola. Por que é diferente? porque você tá acostumado com família só dentro da sua casa. Você aprende que aquilo é só sua família. Você só pensa que você, ah eu vou me casar, vou construir uma nova família, mas, quando você vem pra cá, você vê que não é isso, que existe outras formas de construir várias famílias, porque, chegando aqui você acaba, com os adolescentes, com os colegas todos, você acaba que vira todos seus irmãos, sabe. É uma experiência igualmente de família, dos irmãos de outras mães (Gabriel Sol, estudante).

Assim, a Pedagogia da Alternância possibilita que a interação e o compartilhamento de saberes, dentro dessa experiência familiar, não se tornem apenas o compartilhamento de conteúdos escolares ou técnicas de plantio ou de criação, mas, de troca de experiências e vivências, de interações e significados onde todos os envolvidos participam do processo de aprendizagem e formação integral do estudante.

4.2.1 A Pedagogia da Alternância

Criada para ser uma metodologia que atendesse às necessidades de agricultores e seus filhos, os quais não queriam deixar suas famílias para estudar na cidade e, também, buscavam uma educação que fizesse sentido para suas realidades. A proposta tem, dentre suas premissas, a participação efetiva e contínua das famílias no processo educativo como algo que a torna diferenciada das outras propostas de organização e procedimento pedagógico.

E quando se tem um menino que ele tem um tempo de alternância, e lembrando que é importante ter cuidado com o que que é o termo alternância. A alternância não é a alternância de tempo. É alternância de saberes, de ideias né, porque a ideia que o menino relata ao ouvir a mãe falando dum [sic passim] assunto ou mesmo dum desequilíbrio ecológico que teja nas culturas dele, na casa dele, é tão importante como estudo, como área de estudo, como aprender a estudar, do que aprender só a pesquisar ou a falar daquilo que já tá escrito. E aí é o fato desse estudante aprender essa vivência é um pouco sutil, é leve esse aprender. O tempo de alternância, ele, ao trazer recurso e através dos instrumentos pra escola, da comunidade pra escola, dá possibilidade desse estudante fazer a complementação da importância dele, da escola, e da importância da escola na vida dele (Douneto, presidente da Associação).

A Pedagogia da Alternância, originária da França e trazida na proposta da Escola Família Agrícola italiana para o Brasil, pelos padres italianos do Espírito Santo, não consiste apenas em divisões de tempos, em que o estudante fica na escola por um período, denominado de sessão escola, e em casa por mais outro período, denominado de sessão família. Ela é muito mais que isso, pois, conforme Gimonet (2007), “ela representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no reencontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente”, não sendo somente um ir e vir da escola para casa e vice-versa, mas a continuidade de um processo formativo que não se finda na escola. É a formação constante da teoria com a prática, em tempos e espaços alternados.

Eu conheci a Pedagogia da Alternância aqui na escola. Eu nunca tinha tido contato, sempre estudei em escola regular né, escola convencional e eu acho que pro, pro estudante que é do campo é muito interessante né. Você aprender aqui na escola e ir pra casa colocar em prática, cê levar isso pra sua casa, cê aprender... e isso não é só com as matérias técnicas também né, eu acho que sem o

Português, sem a Matemática e isso tudo a gente leva pra casa. Sem o contato, a experiência do, da base, a Base Comum, eu acho que também é legal isso, que eles levam pra casa, eles vão com atividades pra ser feita, a gente visita a casa deles, que eu achei uma parte essencial (Marina, monitora).

Nesse sentido, cada EFA no estado de Goiás, que utiliza a Pedagogia da Alternância, tem seus instrumentos e sua própria divisão de tempos para que as duas sessões aconteçam, não sendo necessariamente uma regra o mesmo tempo para todas, ou seja, cada uma tem seu universo e suas especificidades. Existem divisões como é o caso da Escola Família Agrícola de Orizona - Efaori, que utiliza a alternância de forma semanal, ou seja, sete dias na escola e sete dias em casa e a Escola Família Agrícola de Uirapuru – Efau que utiliza o período de quinze dias na escola e quinze dias em casa. Neste caso, as EFAs têm a autonomia de decidir qual período temporal será utilizado e que melhor se adapte e se ajuste ao contexto da comunidade local.

Na Efago, a divisão é feita em um período de doze dias na escola e dezoito dias em casa, sendo que os estudantes chegam às doze horas da segunda-feira e, ao final da segunda semana, saem após as quatorze horas e quarenta minutos, da sexta-feira. Nos doze dias em que os estudantes ficam na escola, acontecem aulas nos três períodos, sendo cinco aulas pela manhã, cinco aulas à tarde e, em alguns dias, duas aulas à noite, de segunda a sexta, para outras aulas ou o serão de estudos. No sábado as aulas acontecem no período da manhã e da tarde, com a mesma divisão do restante da semana até as dezessete horas. O único domingo em que os estudantes ficam na sessão escola é dedicado à organização dos quartos e dos espaços comuns da escola, lavagem de roupa, lazer e recreação, além da ajuda no cuidado com os animais.

Todas as atividades são divididas e programadas em cada sessão, tendo em vista a participação e a responsabilidade de casa um. A aprendizagem acontece desde a arrumação do dormitório, que é compartilhado com até seis estudantes, ao manejo dos animais, instrumentos pedagógicos como a enxada, o facão e os maquinários, até a conservação das plantas, jardins e da estrutura física da escola. Esse aprendizado se reflete em casa, de acordo com relatos dos monitores e dos próprios estudantes, pois muitos nunca haviam feito nenhuma tarefa doméstica, contam muitos pais ao irem na escola.

a) A sessão escola

A Escola Família Agrícola, assim como a maioria de outros Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância – CEFFA, não utiliza a nomenclatura de “professor” para seus docentes, pois, preferem o termo “monitor”, o qual define melhor sua função perante suas atribuições. Os monitores, que segundo Gimonet (2007, p.145) “formam um componente essencial do sistema de formação alternada” e ainda que “É sobre eles que se apoia, no dia a dia, o funcionamento pedagógico, educativo e material do CEFFA”, tendo o monitor “uma função e papeis bem mais amplos que aqueles de um docente ou de um professor” (GIMONET, 2018, p.20), ou seja, são formadores de fato. Sendo assim, além do trabalho educativo teórico-metodológico, os monitores se revezam para pernoitar na escola, em escalas previamente agendadas pela coordenação pedagógica. Começa então a responsabilidade deles pelo cuidado com os estudantes, que ficam doze dias em regime de internato e, durante o final de semana, os monitores técnicos se revezam na tarefa de ficar um final de semana inteiro, começando na sexta e terminando na segunda, com a responsabilidade de dormir na escola durante todos estes dias.

Durante a sessão escola, a rotina de um dia normal de aula começa às 06 horas da manhã, com o toque de acordar, que pode ser tanto um “Acorda, tá na hora!” ou com uma música, que os próprios estudantes escolhem em sua vasta lista de reprodução. Os estudantes ficam divididos previamente para que acordem os demais colegas, sendo um deles responsável a cada dia.

Após a higienização matinal, os estudantes organizam e limpam os espaços escolares comuns, como a sala de aula, o refeitório e o salão, para que as primeiras atividades do dia aconteçam. Em seguida, é realizada a oração matinal, que é realizada todos os dias por um estudante, no refeitório e após é servido o café da manhã. As orações são rotinas litúrgicas advindas dos ritos católicos, pois, a Pedagogia da Alternância nasceu da iniciativa de um padre católico, mas, não segue um ritual religioso e sim, um momento de introspecção e reflexão do começo ou do final do dia, finalizado com a oração do Pai Nosso.

Enquanto isso, os monitores que não estão no revezamento, chegam de transporte coletivo para as atividades do dia, juntamente com a equipe pedagógica e administrativa da unidade.

As aulas se iniciam às sete horas da manhã, que comumente se iniciam com o monitor de plantão, e finalizam às onze horas e trinta minutos, para o almoço, retornando às doze horas e quarenta minutos e finalizando às dezessete horas, no período vespertino. As aulas são realizadas nos espaços pedagógicos da escola, como a sala de aula (Figura 10), onde a maior parte das aulas acontece, em uma rotina muito parecida com as aulas de escolas convencionais, ou seja, o monitor expõe o conteúdo e os estudantes tiram suas dúvidas, fazem intervenções e discutem ideias.

Figura 10 - Sala de aula



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2019)

Igualmente os outros espaços pedagógicos da escola são utilizados, como é o caso da estufa (Figura 11) onde são cultivadas as hortaliças e leguminosas; o mangueiro ou chiqueiro, onde são criados os suínos; o galinheiro; o curral, que aparenta estar desativado há tempos; o tanque de peixes que, realmente, esteve desativado durante o período remoto de aulas; a casa do mel, o espaço onde acontece o plantio de milho e outros tipos de plantação, cada uma de acordo com a época do ano, o almoxarifado e a casa do caseiro onde são guardados os equipamentos e maquinários. Todos estes espaços são utilizados para que a prática do curso técnico em agropecuária aconteça de fato. É o momento de pôr a “mão na massa”.

Figura 11 - Estufa para a prática da olericultura



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2019)

As aulas práticas de campo, como na figura 12, da aula de olericultura, são realizadas no cotidiano da escola, durante as atividades diárias, podendo estar dentro do horário de aulas ou nas atividades livres, mas sempre coordenadas pelo monitor. Cada estudante recebe uma tarefa específica e, a cada dia, eles se revezam nas atividades.

Figura 12 - Aula prática de campo



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2019)

Após este período, os estudantes se recolhem para as tarefas do vespertino, como cuidar dos animais, para o banho e organização pessoal. O jantar é servido às dezenove horas, com a oração do final do dia. E, quando há aulas no noturno ou o serão de estudos (Figura 13), elas iniciam-se às vinte horas e vinte minutos e são finalizadas às vinte e duas horas, quando acontece o toque de recolher.

Nos momentos em que foram acompanhadas as aulas presenciais, às sextas-feiras, não foi possível acompanhar o serão de estudos, tendo apenas aulas em sala. Neste dia, os estudantes tinham apenas uma aula e após o horário eram liberados para as atividades de lazer, sendo as preferidas e possíveis, o jogo de tênis de mesa no auditório (galpão aberto), ouvir música e conversar ao telefone nos dormitórios, por aplicativo de mensagens, ou todas as coisas ao mesmo tempo. Sendo que, exatamente no horário marcado, todos se recolhiam em seus quartos.

Figura 13 - Serão de estudos



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2019)

b) A sessão família

Na sessão família, pelo contrário, não há a divisão de horários, de acordo com o relato dos entrevistados. O que mais acontece, na maioria das vezes, é a dedicação para os trabalhos domésticos ou do estágio durante o período do dia, em especial o turno da manhã, e depois eles se dedicam às atividades da escola. Nesse horário, eles garantem compartilhar dúvidas e ideias entre eles, seja por mensagem de celular ou por ligação, quando possível.

Na sessão família é possível desenvolver o Projeto Profissional do Jovem (PPJ), o estágio e as atividades que foram destinadas para a execução em casa, além dos afazeres da rotina familiar. Há uma nítida impressão de que, na sessão família, não há o que fazer ou o que estudar, mas, de acordo com a gestora da escola, não é o caso na Pedagogia da Alternância.

[...] como eu venho de uma experiência de estudar tanto na cidade ou estudar também numa escola do campo, mas, que não era na minha localidade e que eu tinha que me deslocar, o primeiro passo pra mim foi, realmente, de fato de eu poder estar na escola, em um ambiente escolar por quinze dias e retornar pra minha família quinze dias e colocar em prática, e... muita gente acha assim, ah mas, os quinze dias que você tá em casa você não estuda. É o dobro, é o dobro de atividades porque você tem que colocar em prática o que você aprendeu. Pra além disso, as atividades das outras disciplinas que você leva também, pra dar retorno na escola, depois (Iracélia, gestora e egressa).

A participação dos pais é evidenciada na maioria dos relatos dos estudantes, monitores e egressos, no desenvolvimento dos projetos dos estudantes, que são desenvolvidos na propriedade. Muitos deles afirmam que, após a visita dos monitores, a relação entre pais e filhos melhorou de forma significativa, pois, muitos pais passam a entender quais são os objetivos e o significado das práticas ali desenvolvidas.

As visitas dos monitores acontecem com a presença de dois monitores da escola, um monitor da área técnica que sempre é o orientador do PPJ e um monitor da Base Comum Curricular, hoje nomeada como área de Formação Geral Básica, de acordo com o Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DCGOEM)¹⁴, que cuida da parte de assistência ao estudante e aos pais no trato das questões pedagógicas, dentre outros assuntos pertinentes. O registro da figura 14 ocorreu em um momento de visita à família de um estudante da Efago, com a presença de dois monitores. Esta visita, chamada de Técnico-Pedagógica (VTP), acontece sempre com a presença de dois monitores e da família e são previamente agendadas entre ambos, conforme cronograma da escola.

¹⁴ Documento publicado em 08 de outubro de 2021, pelo Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <https://www.cee.go.gov.br/files/confira-a-resolucao-do-ceego-que-aprova-o-dcgo-etapa-ensino-medio.pdf>

Figura 14 - Visita dos monitores durante a sessão Família



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2019)

Para Gimonet (2007) a Visita Técnico-Pedagógica na sessão família é essencial, tanto para os familiares dos estudantes como para os monitores na escola, pois trata-se de um momento de compartilhamento socioemocional e socioprofissional, que incentiva o melhoramento da relação entre estudante e monitor, entre monitor e família e, principalmente, entre estudante e família, pois ela é:

[...] um tempo indispensável na função do monitor para conhecer a situação familiar e/ou profissional dos jovens, para perceber seu quadro de vida e de trabalho, bem como suas aptidões, sua adaptação e a pertinência de sua orientação. Para cada alternante ela desempenha uma função psicorrelacional de primeira linha. De fato, a visita de um monitor representa para ele, se existe encontro e diálogo, o momento onde recebe, no seu ambiente, aquele que, no CEFFA, é o monitor responsável por ele. Por isto, ela se torna uma manifestação de interesse por ele, de consideração e de reconhecimento de sua situação de vida e de seu estatuto no campo familiar e/ou socioprofissional (GIMONET, 2007, p. 83).

Estas visitas dos monitores às famílias, previstas para acontecer a cada quinzena, em um contexto normal de ano letivo, acabaram por acontecer em apenas 4 vezes por semestre, visto que as residências são distantes e a escola dispõe de poucos recursos e apenas um único veículo, mas, que durante a pandemia não aconteceram, pois, os pais não permitiam o acesso de pessoas de fora do meio em suas residências, devido ao medo da contaminação.

É também na sessão família que acontecem os compartilhamentos de saberes entre pais e estudantes. É o momento em que o estudante leva a teoria ou a prática do que aprendeu na escola, junto aos seus monitores, ou até mesmo no estágio, quando acontece em outra propriedade externa, e compartilha com sua família e de lá também recebe os saberes oriundos das tradições familiares e da cultura da comunidade em que vive, para levar como prática educativa para a escola.

Em alguns relatos, os estudantes, monitores e egressos contaram que, inicialmente, havia e ainda há dificuldade em desenvolver certas práticas aprendidas na escola, dentro da cultura ou cultivo da propriedade familiar, visto que muitos pais não aceitavam a interferência dos filhos na forma de conduzir o processo de produção, chegando a afirmar que o que foi ensinado na escola estava errado.

A gente meio que tinha uma dificuldade porque, assim, a gente tava aqui aprendendo na prática mesmo, a técnica né. Então aí, assim, a gente levava pra casa, só porque a técnica do meu pai era a técnica do pai dele. Nessa época então, as coisas eram diferentes né, ah assim, eu aprendi assim... assim na escola pai, assim tá certo. Ah, mas o meu pai fazia isso e assim... assim dava certo. Só porque assim, a gente foi conversando e foi... a visita dos professores em casa também ajudava bastante e aí, sempre, eles iam pra fazer junto com a gente, igual eu entrei mesmo na escola em 2002, em 2003 eu já tinha caixa de abelha em casa. Então, assim, meu pai tirava mel, mas, ele tirava o mel e a abelha ia embora né. Hoje não, hoje nós tira [sic] o mel e a abelha fica na caixa (Edson, egresso).

Quando o compartilhamento dos saberes aprendidos na escola era levado pelas meninas, em muitos casos não havia nem diálogo, pois a resistência era ainda maior, sendo que, na maioria das vezes, somente a opinião dos filhos homens era levada em consideração.

Então, assim no momento que a gente tá não só aprendendo a prática, a teoria, a gente tá colocando em prática também aqui na escola e aí quando vai pra família é um processo desafiador. Pra mim, e aí falando enquanto egressa, enquanto mulher, filha mulher né, eu tive um desafio muito grande em casa com isso. Porque assim, a gente chegava e passava as coisas que a gente tinha aprendido e falava: pai vamos fazer assim, pai isso dá certo, não isso não funciona e não sei o que, não sei o que. Foi um processo difícil de aceitação e aí porque a gente vive numa sociedade muito preconceituosa, muito machista né. Então, assim, pra o meu pai aceitar muita coisa que eu e minha irmã levamos foi quando meu irmão veio e também falava a mesma língua que a gente, levava as mesmas coisas. (Iracélia, gestora e egressa).

Este era e ainda é um processo, segundo as entrevistadas, de amadurecimento, convencimento e de muita conversa, especialmente, se for por parte das meninas. O desafio de autoafirmação é constante e necessita da quebra de muitos paradigmas. Mas, de acordo com uma das entrevistadas, esse conceito dos pais vem mudando ao longo do tempo. Há filhas mais autônomas no trato das situações diárias das famílias e pais mais convencidos de que, independentemente do sexo, o que faz a diferença são os benefícios trazidos para a propriedade.

c) Os instrumentos pedagógicos

Os instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância foram criados para a “articulação dos tempos e dos espaços de formação” (GIMONET, 2007, p.29), sendo que sua proposta é a de proporcionar a formação de maneira continuada, mesmo quando houver o distanciamento entre as sessões. Assim, Gimonet (2007) afirma que as:

Atividades e instrumentos são indispensáveis para: fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos; ter continuidade na sucessão das microrrupturas que representa a passagem de um ao outro, no plano relacional, afetivo e cognitivo; ter coerência, unidade e integração (GIMONET, 2007, p. 29).

Neste sentido, pensar a Pedagogia da Alternância sem instrumentos, é pensar a metodologia sem desenvolvimento prático. Nascimento (2005) identificou que, para além do desenvolvimento de uma simples metodologia, a correta utilização dos instrumentos pedagógicos criaria uma cultura de resistência, ao se entender que é possível aliar o aprendizado ao trabalho diário, escola e família, escola e comunidade, independente do tempo e do espaço onde o aprendizado esteja acontecendo, e que este estudante pode aprender, é capaz, mesmo em uma sociedade tão desigual.

A Pedagogia da Alternância como Pedagogia da Resistência Cultural busca formar os jovens na perspectiva de criar uma cultura da resistência na sociedade e nas comunidades rurais. As desvantagens dessa pedagogia somente surgem quando seus instrumentos não são aplicados como deveriam (NASCIMENTO, 2003, p. 233).

Os instrumentos da Pedagogia da Alternância, conforme Gimonet (2007) e Nosella (2014) são distribuídos em:

Quadro 7 - Instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância

Instrumentos pedagógicos do Ciclo de Formação da Alternância	
Tema Gerador: definido entre os estudantes, famílias e monitores de acordo com a realidade local para estudo durante o ano letivo. Cada turma/série tem um tema gerador definido.	Plano de Estudo (PE): elaborado previamente e orienta a pesquisa sobre o Tema Gerador proposto.
Folha de Observação (FO): utilizada para complementação do Plano de Estudo, quando este apresenta falhas ou fraquezas em alguns aspectos da pesquisa.	Colocação em Comum: socialização do Plano de Estudo conforme a descoberta e a linguagem de cada jovem.
Caderno da Realidade ou da Propriedade: é um instrumento de registro, monitoramento e acompanhamento da formação, um diário. Atualmente o caderno da realidade não está em uso na Efago.	Caderno Didático: é um tipo de “livro didático”, uma fundamentação teórica para o desenvolvimento do Plano de Estudo.
Acompanhamento das Atividades Práticas de Campo: atividade que complementa as visitas às famílias. Estas atividades acontecem no meio escolar, dependendo de cada monitor sobre a condição de aplicabilidade e insumos necessários para sua execução.	Visitas às famílias e comunidades: técnica de avaliação do desempenho do jovem e do envolvimento dos familiares no processo de formação.
Projeto Profissional do Jovem (PPJ) ou Projeto de Vida: plano de trabalho formalizado pelo jovem sobre a experiência produtiva que pretende desenvolver a partir de sua formação ou para onde ela será direcionada.	Estágio: tem a finalidade técnica de aperfeiçoamento da formação dos jovens, de forma individualizada ou compartilhada, onde eles possam aprimorar conhecimentos ou praticar aquilo que aprenderam no Centro de Formação.
Tutoria: ação desenvolvida por monitores contratados. Atualmente não há tutores na Efago.	Serões de estudo: etapas complementares de esclarecimento ou aprofundamento do tema gerador.
Visitas e viagens de estudo: visitas feitas pelos educandos para promover intercâmbio de informações.	Intervenções externas: atividade que busca estimular o envolvimento de especialistas a compartilharem suas experiências com os jovens do Centro de Formação.
Atividades retorno: cumprem a finalidade de trazer elementos técnicos ou informações necessárias para a família ou para a comunidade.	Avaliação: acontece por meio de experimentações, produções textuais, exposição e argumentação, debates e soluções de questões propostas em esquemas ou formulários.

Fonte: GIMONET (2007); NOSELLA (2014)

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Efago de 2020, quando foi atualizado pela última vez, uma de suas metas era “Melhorar em até 70% a aplicação dos instrumentos da Pedagogia da Alternância”. O que não fica claro se a referência é no desenvolvimento correto dos instrumentos já utilizados ou na utilização efetiva deles, visto que alguns não são utilizados desde 2018.

De acordo com as entrevistas, a ausência de engajamento com a Educação do Campo, aliada com a falta de formação na Pedagogia da Alternância, promoveram a resistência de uma parte dos monitores e, até mesmo dos estudantes, em utilizar os instrumentos, tais como, o Caderno da Realidade, de maneira que o estudante contemplasse a sua formação com os propósitos de um educação integral, pois, o uso do caderno, encontra resistência nos estudantes quando se trata do compartilhamento das situações nele registradas. Muitos monitores relataram a dificuldade encontrada para visualizar os registros ou para que o estudante compartilhasse suas anotações e situações vivenciadas em casa, durante a sessão família, quando eram colocados para expor na Colocação em Comum, que é outro instrumento da Pedagogia da Alternância. Com isso, a ausência de um instrumento, acaba por prejudicar o uso dos outros, visto que foram pensados de forma interligada para dar sentido à proposta de formação integral.

Outros instrumentos foram facilmente identificados em todas as entrevistas e, de acordo com a maioria, são ou foram utilizados antes da pandemia, tais como:

- a. Visita técnico-pedagógica (VTP): A VTP, ou, visita à família e a comunidade, é realizada no período da sessão família. Comumente realizada às terças e quartas, é uma visita que busca o conhecimento do estudante em seu ambiente familiar. A visita serve para estimular os estudantes a participarem ativamente das atividades, realização dos projetos, participação nas atividades familiares e da comunidade, bem como, estabelece a interrelação entre família e escola. Esta visita acontece com a participação de dois monitores da escola, um de formação geral e outro de formação técnica. Contudo, há de se observar que, durante a pandemia da Covid-19, não houve visitas às famílias, devido às medidas de distanciamento social.

Figura 15 - Visita Técnico-Pedagógica na unidade familiar do estudante.



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2019)

- b. Projeto Profissional do Jovem (PPJ): é o projeto que o estudante desenvolve no decorrer das três séries, mas que é finalizado, de forma efetiva, na terceira série, similar a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no componente de Gestão e Planejamento de Projetos. Muitas vezes, o PPJ é realizado com base no estágio que o estudante já tem conhecimento, em que ele escolhe uma atividade que já está sendo desenvolvida na propriedade. Ao final do curso técnico, o estudante apresenta o seu PPJ, para uma banca composta pelo seu orientador e dois monitores convidados.

Figura 16 - Apresentação do Projeto Profissional do Jovem – Estudante Victor Gabriel (2021)



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2021)

- c. Acompanhamento das atividades práticas de campo: Este instrumento se utiliza da experimentação realizada pelo estudante, principalmente, das atividades específicas do curso técnico, quando acontece o desenvolvimento do conhecimento na escola, na unidade familiar e na comunidade. Em sua organização, o estudante desenvolve um determinado projeto ou tema em casa ou na comunidade e, ao voltar à escola, compartilha o resultado da experiência para analisar descobertas, dificuldades, novas práticas e resultados. Da mesma forma, o estudante também traz seu conhecimento empírico, compartilha na escola, socializando com seus colegas e monitores.

Figura 17 - Atividades práticas de campo



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2019)

- d. Estágio: O estágio é o desenvolvimento da prática educativa. São todas as atividades, pertinentes ao tema gerador, que o estudante desenvolve no decorrer da sessão família. São horas contabilizadas para o cumprimento da carga horária de estágio prevista no curso. Mas, para além da mera formalização de um componente curricular, o estágio é o momento em que o estudante desenvolve seu aprendizado, com as atividades do seu cotidiano. Como forma de divisão de temas, na primeira série o foco é seu ambiente familiar, na segunda série o foco é na comunidade e na terceira série vão para as atividades de campo,

fora da sua ambientação de costume, ou seja, o estudante realiza o estágio em outros locais como fazendas, empresas etc.

- e. **Intervenções externas:** São atividades realizadas por pessoas da comunidade ou de instituições parceiras, a convite da Efago. Estas intervenções têm como finalidade o compartilhamento de práticas educativas de um mesmo componente ou tema em questão. As atividades abrangem desde questões sociais, emocionais, culturais, físicas e atividades em práticas da agricultura familiar, dentre outros assuntos.

Figura 18 - Aula de análise do solo em parceria com o Instituto Federal de Goiás - IFG



Fonte: ARQUIVO DO AUTOR (2021)

- f. **Mutirão:** É uma atividade que não faz parte dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, mas que faz parte da história do campesinato, pois a ajuda mútua é uma marca na luta e na história dos povos do campo. Antigamente conhecido como “ajutório”, de acordo com a secretária da escola, o mutirão é um evento que envolve atividades socioculturais e que, na experiência da escola, adquiriram um cunho pedagógico-educacional (EFAGO, 2019). O mutirão é a reunião de todos os membros da escola, como os estudantes, monitores, pais e comunidade, além dos convidados, em prol da realização de ações de participação, cooperação, estímulo ao trabalho em equipe, solidariedade e a

socialização de todos os atores da escola em um único dia. As atividades acontecem na escola ou em algumas propriedades da comunidade onde vivem. Essa ação contribui ainda para formar outras e boas atitudes nos estudantes como o engajamento, a colaboração mútua, a compreensão do seu papel enquanto sujeito crítico e atuante na sociedade, tornando a abrangência do seu aprendizado ainda mais voltada para a educação dos movimentos populares. Para Freire (2009), aliar a prática do trabalho com a prática intelectual podem e devem ser usadas como construtoras de saberes, de mudança na realidade das pessoas que ali vivem. Onde a comunidade envolvida no mutirão consegue em um curto espaço de tempo, aprender e ensinar muito mais do que somente a teoria escrita em livros.

Figura 19 – Mutirão de limpeza dos espaços educativos da escola



Fonte: ARQUIVO DA MONITORA MARINA – EFAGO (2021)

Diante desse cenário, uma das hipóteses levantadas pelos entrevistados é a ausência de preparação, dos atores que conduziram o processo de ensino e aprendizagem na escola, sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos. O fator determinante para isso, segundo eles, é a alta rotatividade dos monitores, especialmente os de áreas técnicas como Agronomia, Zootecnia e Veterinária, e a indicação de profissionais de contrato temporário, pela Coordenação Regional de Educação, sem identificação com a Educação do Campo e com a história

do campesinato. Sem isso, muitos profissionais vão trabalhar na Efago apenas para cumprir currículo e receber seu provento no final do mês, não mostrando engajamento com a proposta e se recusando a continuar o processo educativo a que se pretende alcançar, com a Pedagogia da Alternância.

4.3 Os desafios da Efago e da Pedagogia da Alternância para a continuidade da Educação do Campo para o campo.

Quando se trata de desafio, a própria história da Efago já nos traz os vários desafios enfrentados para que a escola fosse criada, o prédio construído, os estudantes e a qualidade de ensino mantidas.

Assim, ao analisar o contexto escolar, vivido antes e durante a pandemia da Covid-19 e evidenciados na coleta das informações da pesquisa, pretendeu-se elencar aqui os desafios, de gerenciamento ou de não gerenciamento da escola, mas, que necessitam de igual atenção.

4.3.1 A Efago na atualidade: os estudantes e monitores

A Efago teve em seu corpo discente trinta e seis estudantes no ano de 2021. Com a pandemia, os estudantes iniciaram seu ano letivo na escola, mas em fevereiro, com a segunda onda de contaminação, todos retornaram para o ensino remoto. O ensino remoto consistia em aulas por vídeo, síncronas e assíncronas, atividades online, portais de conteúdos como o Portal Net Escola¹⁵ da Seduc, salas de aula virtuais, envio de atividades impressas e plataformas de ensino à distância.

Em agosto, com os números de contaminação e mortes em queda, a Seduc determinou o retorno parcial dos estudantes, sendo que, dos treze estudantes da terceira série, apenas três retornaram presencialmente. Muitos pais, com desconfiança e receio pela contaminação, mesmo que em uma curva decrescente, não permitiram que seus filhos retornassem aos momentos presenciais. Também, outros estudantes que haviam se mudado para cidades distantes ou até mesmo para outros estados, não se propuseram a voltar, pois, todos estavam trabalhando e não quiseram deixar seu trabalho para finalizar o ano letivo presencialmente. Assim, a Efago enviava as atividades, vídeos, links de aulas, link do Portal Net Escola da Seduc

¹⁵ <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/login>

e outras formas de atividades remotas para que o estudante desse continuidade em seus estudos.

Em novembro, a Seduc determinou o retorno de cem por cento dos estudantes da terceira série do Ensino Médio, mas, mesmo assim, a adesão não foi completa.

Ao finalizar o ano letivo, a Efago contabilizou uma aprovação superior a noventa por cento, tendo três estudantes em situação de reprovação¹⁶, porque não deram continuidade em suas atividades, mesmo em situação de ensino remoto, conforme a tabela 1, que mostra a situação final em números:

Tabela 1 - Situação final dos estudantes em 2021

Turma	Quantidade	Homens	Mulheres	Idade/média	Aprovação
1ª série	10	8	2	18	90%
2ª série	13	9	4	18,3	85%
3ª série	13	10	3	18,3	100%
Total	36	27	9	18,2	91%

Fonte: SEDUC (2022)

Outra comparação com a pesquisa de Nascimento (2005) é o quantitativo de estudantes homens e mulheres, que se manteve em setenta e cinco por cento de homens e vinte e cinco por cento de mulheres, nas duas comparações. O fato de que as estudantes tenham que dormir na escola durante doze dias assusta e incomoda muitos pais. De acordo com uma das monitoras, quando ainda era pequena, sua família não permitiu sua matrícula na escola devido ao fato de que ela teria que dormir na escola todos os dias e isso era inconcebível para seu pai.

O que chama a atenção nos números acima é o fato de uma escola que propõe uma educação diferenciada, baseada na Pedagogia da Alternância, ainda tenha números de reprovação considerados altos, considerando que, para uma escola de número de matriculados tão baixo, uma reprovação faz uma diferença enorme. As suposições mais apontadas para 2021 foram a continuidade da pandemia e o fato de que o estudante é trabalhador, talvez sendo o único que sustente a casa, tenha que deixar a escola para ter de onde tirar o seu sustento.

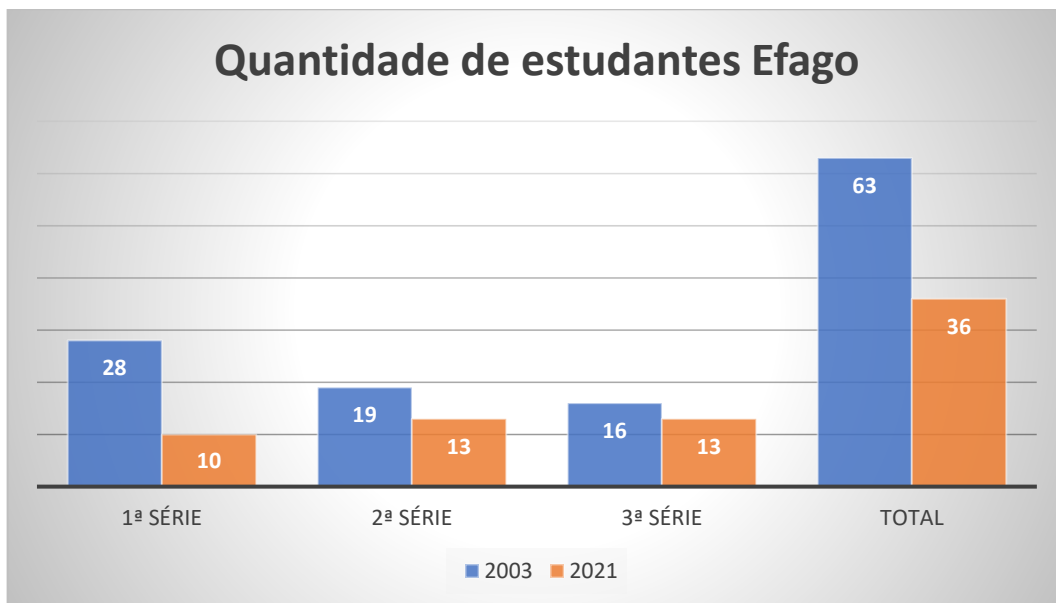
¹⁶ Status final do estudante, conforme documentos do Sistema de Gestão Escolar (SIGE), da Unidade Escolar.

O município de Goiás, ao final de 2021, tinha setecentos e treze estudantes de Ensino Médio, sendo que cento e quarenta e quatro estudantes eram do meio rural, conforme os dados do site Goiás 360°. Já na Efago, dos trinta e seis estudantes que finalizaram o ano, apenas dezessete são provenientes do campo. Um fato que chama a atenção, pois, apenas pouco mais de dez por cento de estudantes aderem à proposta da Efago.

Uma hipótese, sustentada pela maioria dos entrevistados, para a queda no número de estudantes seria que, desde a criação do colégio militar (CEPMG), a adesão à proposta da Efago por parte de estudantes provenientes das famílias de agricultores do município é cada vez menor, pois, alguns pais afirmavam preferir o ensino e a disciplina dos CEPMGs. Mas, contradizendo essa afirmativa, em dados levantados no Portal Goiás 360°, da Seduc, a maioria dos estudantes do campo se concentram na escola de Tempo Integral do município, o CEPI Lyceu de Goyás – Prof. Alcide Jubé, ou seja, eles preferem o tempo integral da escola, que oferece, em tese, as mesmas condições de estadia diária e alimentação da Efago, mas, que a ultrapassa nas condições de infraestrutura e estrutura mobiliária, tais como, laboratório de informática equipado, laboratório de ciências, biblioteca, dentre outros investimentos que os CEPIs têm e a escola do campo, em especial as escolas consideradas conveniadas, não têm.

Se comparado aos números de estudantes de 2003, quando Nascimento (2005) realizou sua pesquisa na mesma escola, há uma disparidade nos números e, conseqüentemente, uma queda em relação àquele ano, especialmente no Ensino Médio, em que a diferença chega a ser de quarenta e três por cento. Além disso, no quantitativo total da pesquisa de Nascimento, a Efago somava ao todo sessenta e três estudantes em 2003, de acordo com o gráfico 1, onde o número mais alto é muito atribuído ao fato de que a escola, naquela época, ofertava também as quatro séries finais do Ensino Fundamental o que, para a maioria dos entrevistados, mobilizava mais estudantes a continuarem na escola, pois o incentivo para a continuidade na escola já nascia das experiências vivenciadas, dos laços criados e da cultura de fortalecimento de luta de classe.

Gráfico 1 - Quantidade de estudantes Efago - 2003 e 2021



Fonte: NASCIMENTO (2005); INEP (2022)

Se comparado a outros anos, a quantidade de novos estudantes matriculados vem sofrendo quedas desde 2016, sendo que 2021 só se compara a 2013, quando a Efago registrou o pior índice de novas matrículas, de acordo com os dados da Secretaria de Estado da Educação:

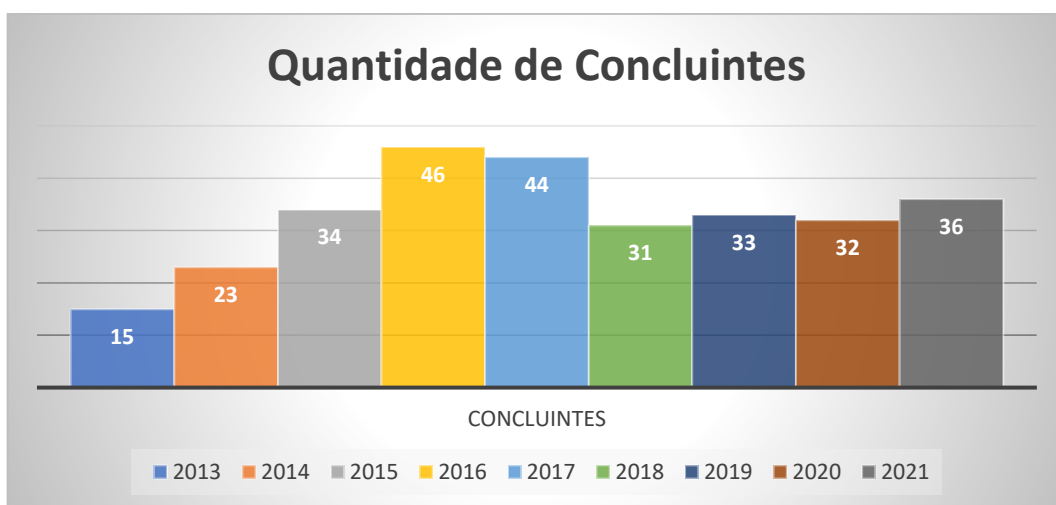
Gráfico 2 – Quantidade de novos estudantes 2013 a 2021



Fonte: INEP (2022)

Desde 2013, o total de concluintes na escola também vêm sofrendo variações de crescimento até 2016 e 2017, com queda em 2018, mantendo uma certa estabilidade desde então, na casa de trinta e um a trinta e seis estudantes:

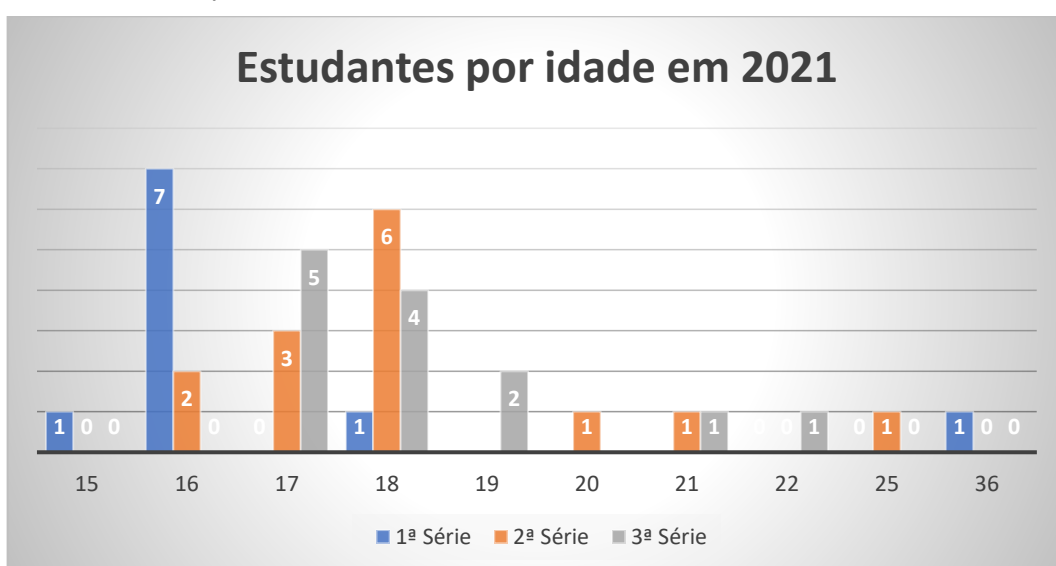
Gráfico 3 - Quantidade de estudantes concluintes - 2013 a 2021



Fonte: INEP (2022)

Em relação à média da idade, como as turmas têm poucos estudantes, o percentual demonstra que a maioria dos estudantes já têm ou está acima dos dezoito anos, sendo que, se levada em consideração a relação idade/série, a maioria dos estudantes está em defasagem idade/série, conforme gráfico 4. Em se tratando da idade, ela revela um indicador que chama a atenção, os estudantes com maior índice de reprovação ou abandono são os estudantes com idade acima dos vinte anos. Muitos iniciam o ano letivo, mas, de acordo com as necessidades e conforme a situação *vai apertando*, como disse um dos monitores entrevistados, estes vão desistindo.

Gráfico 4 – Estudantes por idade em 2021



Fonte: INEP (2022)

Durante as visitas da pesquisa de campo, a escola se encontrava sem uma cozinheira. Como a maioria das visitas aconteceram entre agosto e outubro, foram três meses, em que não se viu um único profissional para esta função na escola. As refeições dos estudantes, neste período, eram preparadas pelos próprios monitores, pela coordenadora, pela secretária geral da escola ou pela gestora, que se revezavam para garantir a alimentação no horário correto e de forma adequada para todos ali, não somente os estudantes. A alimentação, aliás, é paga por cada monitor, com um valor fixo mensal, e pelas famílias dos estudantes com valores fixos e contribuições de itens alimentícios.

Em seu corpo docente e administrativo, a Efago contava com quatorze profissionais, sendo seis monitores regentes em sala de aula e sete monitores em funções pedagógicas ou administrativas. Dos monitores regentes apenas dois eram servidores efetivos e quatro contratos temporários. Os monitores regentes efetivos eram de áreas da Formação Geral (Base Comum) em Letras e História e os contratos das demais áreas, principalmente, as áreas técnicas como Zootecnia e Agronomia, dentre outras.

Se for levado em conta apenas a formatação de quantitativo de estudantes e o número de salas de aula, o quadro de servidores é compatível. Mas é deficiente, no que diz respeito ao tamanho da unidade, que se torna de tempo integral em cada sessão escola, quando, além de salas de aula, tem também os dormitórios, pois os estudantes e monitores dormem na escola. Faltam profissionais para o cuidado, limpeza e manutenção das áreas comuns, como banheiros, sala dos professores, secretaria, biblioteca, laboratório e refeitório. Bem como para cuidar dos espaços pedagógicos de práticas agrícolas, que ficam a cargo de apenas um profissional. Cada um ali, cuida do seu espaço e os estudantes cuidam de seus dormitórios e das áreas comuns, pois para eles, até mesmo o gesto de organizar a própria sala e a própria cama, assim como os espaços que são utilizados por todos, é aprendizado.

Mesmo assim, esse déficit é contornado e todos ajudam. Afinal, é uma Escola-Família e aquele espaço é a sua casa durante metade do mês em quase todo o ano.

4.3.2 O engajamento dos pais e estudantes na proposta da escola

Os desafios enfrentados pela Efago partem dos desafios que a própria Educação do Campo vem sofrendo ao longo de décadas. Alguns se perpetuam pelos

tempos, nos discursos da hegemônica classe dominante que ainda impera na sociedade, onde não conhecem e nem pretendem conhecer a proposta da escola, como a famosa máxima de ser uma escola do Partido dos Trabalhadores (PT), devido ao fato de ser advinda dos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e da Comissão Pastoral da Terra (CPT) ligada à Igreja Católica.

Sendo uma escola para camponeses e que nasceu da necessidade de atender aos anseios de preservação da identidade dos povos do campo, a pouca adesão de estudantes filhos de camponeses, principalmente do município de Goiás, à metodologia da Efago fica evidente nos números apresentados, quando se vê a quantidade de novas matrículas, que vêm decaindo ano após ano, desde 2016.

Muito disso, segundo a maioria dos entrevistados, se deve ao fato de os pais quererem que seus filhos estudem em uma escola que dê base para a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) ou para que estes passem em algum vestibular das muitas universidades particulares. Mesmo com profissionais capacitados nas áreas de conhecimento, ainda assim, a associação ao curso técnico profissionalizante, se torna um fator de distanciamento dos pais para matricularem seus filhos na escola. Outro fator que agrava a situação é a afirmativa da preferência de estudantes pelo ensino do CEPMG que, de acordo com relatos, estes declaram que o colégio militar impõe mais “disciplina e respeito” e proporciona um ensino de melhor qualidade.

A associação do trabalho no campo com o sofrimento aparece como outra hipótese para a decadência de novas matrículas na Efago, como se fosse lógico afirmar que estudar em uma escola do campo vá condenar o estudante a continuar eternamente na “roça”. O ataque cultural ao modo de vida dos jovens camponeses, o estereótipo do “sem-terra” e a cultura da inferiorização da inteligência dos que vêm do campo, também são formas de condenação que os pais não desejam ver em seus filhos, afirmaram os entrevistados.

Nas visitas à escola, muitos relataram que uma grande parte dos pais, que são pequenos agricultores, não visualizam a escola do campo com uma proposta de incentivar o estudante para ir além das cercas da propriedade. É como se dissessem “eu não quero isso para o meu filho” ou “você não vai passar pelo que nós passamos”, segundo uma das entrevistadas, que afirma que, para alguns pais, as escolas da

cidade conseguem proporcionar algo “melhor” para os filhos como uma boa faculdade, um bom curso e um futuro mais promissor.

Outra hipótese levantada por egressos e monitores é que, com o fim das séries finais na década de 2000, a ausência do Ensino Fundamental, que foi o marco inicial da escola, pode ser uma das causas da queda do número de estudantes no Ensino Médio, visto que a falta de oferta das séries finais não proporciona um trabalho de conscientização, a partir da idade em que o estudante começa a tomar consciência de sua colocação na sociedade e, com isso, não se consegue estimular os jovens estudantes do campo a estudar em uma escola que seja voltada a eles. O retorno do Ensino Fundamental, como acontecera em outras épocas, fortaleceria a permanência e aumentaria o número de estudantes da Efago.

Enquanto isso a Efago, assim como a grande maioria das escolas de Educação do Campo, não forma e nem tem em sua proposta o objetivo de formar mão de obra para o mercado de trabalho. Ao contrário, ela trabalha para garantir a identidade, a cultura e os saberes do campesinato, formando cidadãos com uma educação integral, que sejam protagonistas de sua própria história, sujeitos críticos e conscientes, não somente da luta pela terra, mas da luta por uma Educação do Campo de qualidade.

Assim sendo, percebe-se que os maiores concorrentes da Efago são aqueles que dela deveriam ter orgulho, que deveriam investir e valorizar a Educação do Campo, independente da finalidade que almejem alcançar. Conforme o relato de uma das entrevistadas, ela afirma que onde mora muitos dizem não querer seus filhos na Efago: *“no meu assentamento mesmo, não vamos longe não, no meu assentamento, no Mosquito, tem pai lá que fala que ‘meu filho não vai para esta escola’”* (Edna, monitora), se referindo ao preconceito que muitos pais têm sobre a Efago. Os motivos são vários, são excludentes e pejorativos ou que fogem à essência da própria história da escola. Mas que são comumente utilizados para camuflar o preconceito consigo mesmo, com seu falar, com sua caminhada, com sua história e com sua luta.

4.3.3 A formação dos monitores e a identidade com a educação campesina

Mesmo não sendo um objetivo específico desta pesquisa, o que ficou bem esclarecido para os monitores participantes, de que não haveria nenhuma avaliação das aulas ali ministradas por eles aos estudantes, apenas a observação, que faz parte do método de coleta das evidências para apontar como acontecem as práticas

educativas na Efaço, não se pode falar de práticas educativas de uma Escola Família Agrícola, que trabalha com a Pedagogia da Alternância, sem um olhar holístico para todos os seus aspectos, inclusive o trabalho pedagógico docente.

Apesar da graduação em áreas específicas como a Agronomia, Zootecnia, Veterinária, Biologia ou áreas correlatas, o profissional que trabalha com a Educação do Campo necessita entender sua história, seu propósito, suas concepções e sua importância para a formação integral do estudante camponês. Não basta apenas saber fazer e ter conhecimento teórico da formação geral ou da formação específica do curso técnico em Agropecuária, ou de qualquer outra área correlata, o monitor da EFA precisa estar engajado e ser conhecedor da luta pela identidade camponesa e, principalmente, da luta por uma Educação do Campo digna, igualitária e de qualidade.

O monitor, conforme Gimonet (2007, p.20), é aquele que “têm uma função e papéis bem mais amplos que aqueles de um docente ou de um professor”, é chamado assim para que sua função não fique restrita apenas ao papel do professor. Para Saviani (2012), ele acompanha não somente a vida acadêmica do estudante, mas igualmente a sua vida social e profissional, não significando que seja inferior ao papel do professor, mas sim sendo alguém que o acompanha, protege e auxilia. Enquanto o professor de uma escola convencional tem seu contato com o estudante limitado ao horário de aulas e atividades escolares na unidade, o monitor do CEFFA tem contato com o estudante em todas as atividades diárias, além da sala de aula, desde o despertar até o adormecer, dentro da escola, visto que neste período todos os estudantes ficam em regime de internato. A responsabilidade pelo bem-estar emocional, físico e social do estudante fica a cargo de todos, regentes ou não.

Quando não há profissionais aprovados em processo seletivo simplificado, para contratos temporários e, no momento da indicação de nomes dos profissionais, realizada pela escola e da escolha dos profissionais pela Coordenação Regional de Educação, se faz necessário levar em consideração não só a graduação do profissional que ali irá trabalhar, mas também sua identificação com os propósitos de uma escola do campo, pensada para os povos do campo, que não se resume apenas em ensinar técnicas agrícolas e formar mão de obra para o mundo do trabalho. Além disso, se há profissionais que se identificam com a proposta, mas que não conhecem ou não estão preparados para o trabalho com a Educação do Campo, talvez seja o caso de se preparar e ofertar formações para os que vão ali trabalhar na proposta da

Escola Família Agrícola, com a metodologia da Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos. Quando se pensa no aspecto da seleção dos profissionais, Gimonet (2007) traz, de forma clara, o que considerar para que seja escolhido o profissional de atuação no CEFFA:

Pela sua dimensão global, a função de monitor de CEFFA, se é rica, não deixa de ser, todavia, complexa e difícil. Logo, o seu exercício requer condições que dependem ao mesmo tempo da escolha das pessoas no momento do recrutamento, da formação inicial e contínua e das modalidades de trabalho (GIMONET, 2007, p.148).

Por isso, para Gimonet (2007), primeiro deve-se observar o perfil, não somente o profissional de formação técnica, mas para todos, selecionando aqueles que se identifiquem com um modelo de pedagogia diferenciada, como é o caso da Pedagogia da Alternância. O trabalho em equipe vem em seguida, com a intenção de que, para formar integralmente o estudante, é necessário partir de ações de equipe. Ter em mente que a profissão de monitor é muito mais que uma mera função, assim seu quadro de trabalho “deve ser qualificado, organizado e, é claro, reconhecido e considerado” (GIMONET, 2007, p.149). E, finalmente a formação, que de início deverá ser para a alternância e pela alternância e de forma contínua, para a ampliação das capacidades e do conhecimento dos monitores em suas realidades.

Contudo, durante as observações, entrevistas e conversas com os profissionais da escola, inferiu-se através dos relatos, que muitos monitores que chegavam na Efago demonstravam uma carência de formação específica sobre a Educação do Campo e, principalmente, sobre a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos, especialmente, quando iniciavam seu trabalho na escola. Formação essa que possa iniciar desde a compreensão dos conceitos e instrumentos pedagógicos da alternância, para saber desenvolvê-los de forma adequada, ou para aprofundar nos propósitos da luta por uma Educação do Campo e pela dignidade dos povos camponeses.

Profissionais que atuam em uma escola dessa complexidade e magnitude, precisam entender a importância que eles têm na formação integral do jovem camponês e não podem considerar que agricultura familiar ou a agroecologia sejam uma agricultura de “*fundo de quintal*”, como evidenciado, *ipsis litteris*, em uma das entrevistas. Sem a consciência de que esse mesmo monitor é um formador de opinião

e alguém que está ali para formar cidadãos conscientes de sua realidade, a formação não pode ser considerada omnilateral e integral se ele escraviza ainda mais o sujeito do campo, deixando-o preparado apenas para ser mão de obra do mercado.

Então eu acho que esse técnico nosso, ele precisa também ser um agente de liberdade e ter esse viés de libertar-se, de ajudar com que as pessoas na sociedade se libertem de um sistema que escraviza, que mata né, que destrói seres humanos e que impede, inclusive, que os seres humanos sejam felizes e realizados (Antônio Neto, monitor).

Além disso, não sendo conhecedor da proposta da Pedagogia da Alternância, este profissional a entenderá apenas como uma troca de períodos, em que o estudante dorme doze dias na escola e fica os demais em casa, ignorando seus instrumentos pedagógicos e a riqueza de sua metodologia para a formação integral do estudante. Outrossim, a ausência do desenvolvimento dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, em sua integralidade, pode transformar o compartilhamento de saberes em transferência do saber, quando o professor ensina e o estudante aprende, o que não se encaixa ao perfil do monitor.

Como a Efago não tem renda própria, para custear seus profissionais, a responsabilidade pela seleção e pagamento deles fica a cargo da Secretaria de Estado da Educação, por meio de convênio mantido com a associação. Este convênio é renovado periodicamente e assegura, além do pagamento dos profissionais, uma proposta de fortalecimento e apoio pedagógico e financeiro, firmado em outubro de 2019. Em 2020, o Governo de Goiás equiparou o salário do contrato temporário ao do efetivo, trazendo maior interesse de profissionais com qualificação para o trabalho na escola, além da garantia da permanência por um período maior, que antes, chegava até o limite de três anos, visando diminuir a rotatividade. Mas, mesmo assim, de acordo com os profissionais da escola, isso não garante que venha um profissional identificado com as questões do campo.

Infere-se então, que quando não consideradas estas particularidades e especificidades da Unidade Escolar, podem ser destinados profissionais sem conhecimento e com muito menos engajamento com a Educação do Campo e, conseqüentemente, com a proposta pedagógica da Efago. Ao não olhar as suas necessidades e especificidades, é possível que se tenha um profissional sem identificação com a proposta da Pedagogia da Alternância e, menos ainda, com os propósitos da Educação do Campo e com a pedagogia libertadora de Paulo Freire,

que propõe que a educação seja crítica e a serviço de transformações que vão desde o social, econômico e político, que se supere as desigualdades que ainda imperam no meio campestre.

Sendo assim, esta é apontada pela maioria, como uma das grandes dificuldades enfrentadas pela Efaço. Primeiro porque o profissional indicado nem sempre atende às necessidades da escola, mesmo sendo graduado em uma área da formação geral ou da formação específica. Sem formação inicial na Pedagogia da Alternância, haverá a necessidade de um trabalho formativo contínuo, concomitante ao ano letivo em curso, o que pode atrasar o processo formativo do estudante. Segundo porque, quando o monitor estava minimamente formado na proposta da escola e da alternância, seu contrato vence e não podia ser renovado, devido ao tempo previsto para a contratação temporária de um mesmo profissional, carecendo, dessa forma, de um concurso que seja específico para monitores da Educação do Campo.

4.3.4 O engajamento das famílias: a visão de quem vive a família agrícola

A proposta de uma escola, especialmente uma Família Agrícola, é de que o grupo familiar dos estudantes procure fazer parte do cotidiano escolar. Nas escolas urbanas, comumente, os pais vão à escola no início do ano, às reuniões a que são convocados ou no final do bimestre para pegar os resultados. Em alguns casos, os pais nem necessitam mais de ir à escola sem serem convidados ou convocados, pois, com o processo de acompanhamento virtual de estudantes, pelos sistemas de monitoramento implantados em uma parte significativa das escolas, essa necessidade se reduziu em grande parte destas escolas.

Na EFA, a presença da família faz parte do princípio da construção da identidade do sujeito e da opção filosófica das EFAs:

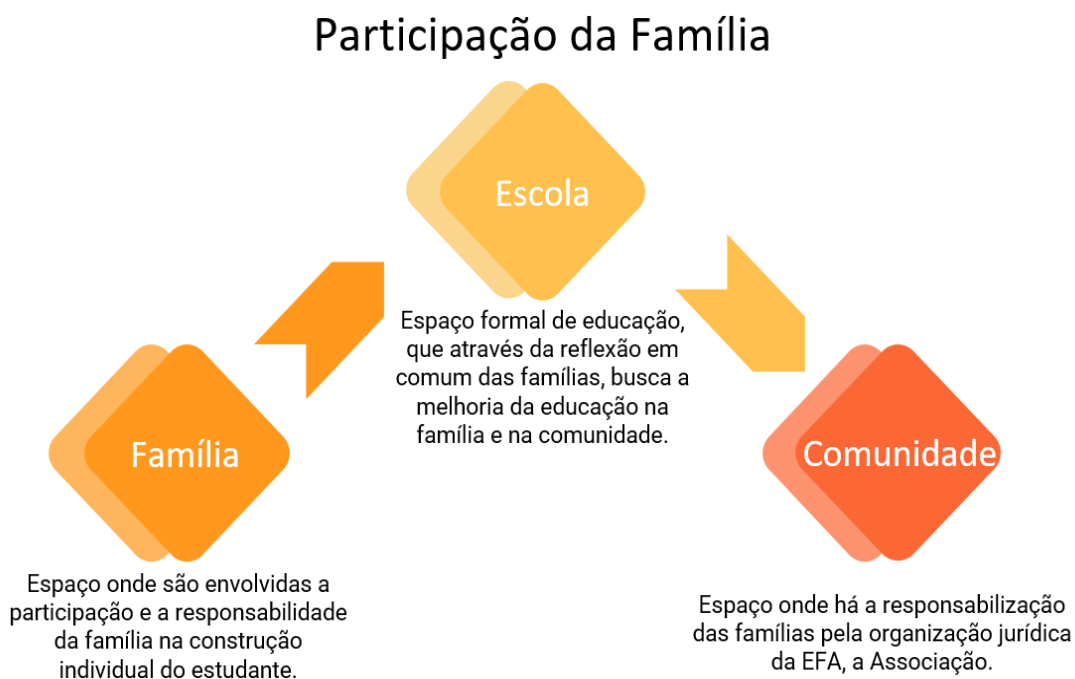
A participação das famílias dos alunos no processo educativo da escola é decorrência da pedagogia da alternância e é considerado o terceiro ponto essencial da pedagogia das escolas da Família Agrícola. Se a 'vida', a 'experiência', a 'realidade' do aluno é o ponto de partida do processo de formação, necessariamente, a família, em se tratando de adolescentes, constitui o núcleo dessas 'vida' ou 'experiência' ou 'realidade' (NOSELLA, 2014, p.87).

Nosella (2014) ainda reforça que, conforme documentos do MEPES, a participação das famílias:

a) rejeita o conceito de participação mistificador; b) evita o conceito de comunidade substituindo-o por grupos sociais mais concretos e definidos: 'famílias', 'pais de alunos' etc.; c) evita as generalidades estabelecendo uma estratégia bem concreta de participação. Trata-se, portanto de um ponto realmente essencial para o marco teórico dessa escola, isto é, sem esta forma de participação a escola da Família Agrícola deixaria de existir (NOSELLA, 2014, p.88).

Com isso, Nosella (2014) deixa evidente que se não há participação efetiva da família, não há escola família, pois, para a formação integral do estudante é necessário que os três eixos estruturantes da participação das famílias estejam alinhados para que a educação da EFA aconteça:

Figura 20 - Participação da família segundo Paolo Nosella



Fonte: NOSELLA (2014, p. 88)

Para o monitor Reginaldo, a Família Agrícola vai muito além da relação escola e família. Ela precisa, na visão dele, ter uma participação mais efetiva da família e da comunidade.

Essa união de família com os estudantes na escola traz até mesmo facilidade de aprendizagem, porque eu vejo que quando um estudante tem a participação dos pais e ele tem aí o apoio dos pais, esse estudante é o que mais se dedica, que menos dá trabalho né. Eles têm uma nota diferenciada na escola, porque os pais dá [sic] valor no que tá fazendo e acompanha né. Eu falo porque eu vejo quando o aluno chega aqui, pela primeira vez, e quando os pais vêm. Ao chegar ajuda a organizar o seu quarto, organizar seu armário né, aquela preocupação com o filho, de organizar uma coisa e outra e tal. A gente percebe que tá depositando no filho aquela confiança que precisa de ter para a vida, porque um dia o filho criado e vai embora, então, só que ele tem que aprender a voar. Então, tô te ensinando aprender a voar, tô confiando em você e tal (Reginaldo, monitor).

Contudo, nota-se que a participação das famílias na vida escolar do estudante, dentro do ambiente da escola, também é um desafio para a Efago. Muitos pais, segundo os entrevistados, só participam de alguma atividade se forem convocados para estar na escola. Muitos deles, de acordo com um monitor, “apenas joga o filho do lado de fora, liga o carro e vai embora” e continua

Ao invés de descer, conhecer o ambiente, ver onde o filho vai ficar né, com qual armário, qual é o canto da cama, qual lugar no beliche, em cima ou embaixo. Apenas chega aí, já desceu suas coisas e vai embora. A gente percebe que aquele aluno, ele é diferente porque ele não é tão querido como os outros. Isso faz diferença, porque já não fica tão ligado, ele vai ficar desconcentrado na aula e não fica tão à vontade como os outros que realmente tem atenção dos pais (Reginaldo, monitor).

Iniciando pela chegada dos estudantes, em que alguns pais se inteiram de tudo sobre a estadia dos filhos e outros simplesmente os deixam, se despedem e seguem seu caminho. A ausência é sentida não só fisicamente, mas, psicológica e emocionalmente. Pois os monitores afirmam que até o contato com estes pais é difícil, as informações são atravessadas e a participação nas atividades da escola é algo raro, demonstrando o desinteresse pela vida escolar do estudante, tanto dentro como fora da escola.

Os próprios estudantes entrevistados relataram que a ida de suas famílias à escola era algo raro. Um deles afirmou que a sua responsável vinha à escola mais vezes quando seu irmão mais velho estudava na Efago, tanto que ela participava ativamente da associação, mas que agora não mais. Perguntado sobre o motivo, ele se resumiu a dizer que não tinha um motivo específico. Outro afirmou que os motivos

da pouca frequência na escola se devem muito aos fatores da distância e do horário de trabalho que coincide com o horário da escola, mesmo ela sendo de tempo integral. Mas, todos afirmaram que em casa há os questionamentos, quando chegam da sessão escola, em especial, conversas sobre a rotina da escola, dificuldades, ajuda no desenvolvimento do projeto, dentre outras atividades.

Para uma parte dos monitores, a ausência dos pais da vida na escola, se deve ao fato das ocupações com o trabalho na propriedade, tanto de produção para a sua subsistência ou com afazeres domésticos, sendo que ambos consomem muito tempo do dia e até mesmo da noite. Ao passo que em alguns casos há também o desinteresse pela vida escolar dos estudantes. Eles, acreditam que por considerar a escola como um internato, muitos pais levam o estudante no primeiro dia de aula à escola e se despreocupam durante aqueles doze dias seguintes, não mantendo nenhum contato, sequer por mensagens de aplicativo, com os jovens camponeses.

Nas sessões família, quando acontece o contato dos monitores com os pais de forma mais aproximada, através das visitas técnico-pedagógicas, os relatos apontam para um momento de diálogo aberto entre ambos, especialmente, com os casos mais específicos. A função do monitor das áreas comuns se torna um pouco a função de um assistente social, que tem a missão de analisar o contexto social, refletir com a família de sua importância quanto à participação na vida escolar do estudante, tanto no tempo família como no tempo escola. Muitos até participam do desenvolvimento do projeto profissional e cuidam das atividades do estágio, pois fazem parte da vida diária da unidade familiar, mas fica somente aí. Fatores como a ausência de subsídios para que as visitas técnico-pedagógicas aconteçam com maior frequência, aliadas à distância das residências dos estudantes, contribuem para o distanciamento social e educacional dos pais, que em muitos casos também não podem se ausentar da propriedade com tanta frequência.

Este é um ponto que deve ser tratado com cautela e maior aprofundamento, mas que merece atenção e reflexão, afinal a família é um dos pilares que sustenta a Efago, que sustenta a Família Agrícola e sem ela a estrutura pode ser comprometida.

4.4 Para além dos desafios e os sonhos cultivados, a luta continua?

Os desafios da Efago existem desde antes da sua fundação, quando os camponeses, em meio à luta pela conquista da terra, começaram a sonhar uma escola

para seus filhos. Uma escola com a sua identidade, uma escola em que pudessem entrar e se sentir em casa, onde não tivessem que lutar ainda mais pela dignidade, contra os termos pejorativos atribuídos à sua cultura e seu modo de vida, onde não tivessem que lutar ainda mais contra o preconceito, que hoje é presente até mesmo entre os seus.

São desafios que acontecem dia após dia, com a manutenção do lugar e das parcerias vitais para a continuidade de seu funcionamento. Com a necessidade de conter a alta evasão de estudantes camponeses, que migram cada vez mais para as escolas da cidade e, conseqüentemente, reduzem não só o quantitativo de estudantes, mas o quantitativo de pessoas engajadas com as questões sociais da terra e do trabalho camponês. Com a constante busca de financiamentos para seus projetos e para melhorar seus espaços pedagógicos e ampliar as possibilidades de oferta de uma educação com mais qualidade. Com a necessidade de profissionais capacitados, engajados e identificados com as questões do campo. Com a família cada vez mais distante da sua responsabilidade e do seu propósito de ajudar na construção da educação de seus filhos.

Eu falo porque, por eu ser mulher, hoje estar com meus trinta anos e ter começado nesse processo de EFA com quatorze, já tem um tempinho né, e aí como o pessoal fala né eu passei por todos os espaços já, passei pelo processo de estudante, passei pelo processo de funcionária técnica, passei pelo processo da Associação, passei pelo processo de monitora, sala de aula, passei pelo processo da gestão por duas vezes, na atual como tô e muita gente olha e não olha com bons olhos sabe, olha assim é doidura! [sic] Mas, como existe muita gente que desacredita desse processo de educação, desse processo de formação e por a gente viver em um município que é muito cercado de, sempre de homens ocupando os espaços, sempre homens estando à frente, quando eu assumi a escola, e aí eu falo assumi enquanto pessoa mesmo, de o que eu podia fazer e até hoje que eu posso fazer, falando financeiramente e fisicamente, eu sempre faço. É... tem gente que fala que é loucura. Mas para mim é uma coisa que eu acredito, sabe, eu acredito muito nesse processo de Educação de formação do cidadão de bom caráter, do cidadão crítico, que consiga chegar nos espaços e se, se expor, chegar nos espaços e conseguirem ter uma boa fala. É, eu tenho muita dificuldade com a fala, principalmente, quando se trata, às vezes do microfone e tudo. Mas, se for pra uma roda de conversa, vamo bora [sic], conversa o dia inteiro né, aquela história (Iracélia, gestora e egressa).

E, principalmente, com o preconceito e a discriminação, dos outros e de seus próprios pares, conforme relato da gestora Iracélia, que continuam, especialmente

agora, com a cultura do neoliberalismo agravada pelos discursos do governo federal, a cultivar o ódio, a indiferença, a injustiça e a exclusão social.

Mesmo assim, ela ainda resiste, pois a luta dos povos do campo é feita de resistência. Como diria Cardart (2003) “a escola não move o campo, mas o campo não se move sem a escola”, ou seja, um depende do outro e todos dependem de ambos. Se a luta outrora foi pela reforma agrária e pelo direito à terra, hoje é para que quem está na terra tenha uma escola com a sua cara, com as suas características e que seja voltada para ele e a sua realidade. Que esta educação tenha sua identidade, considere sua cultura, seus saberes e seu modo de viver o campo.

A resistência parte do princípio de que a educação deve ser um direito de todos, independentemente de sua cultura, do seu modo de vida, de suas concepções filosóficas e políticas. Sem uma educação voltada para as especificidades do campo, não há valorização social, cultural e histórica das lutas pela terra e por seu direito de nela morar e produzir. Sem resistência não há luta, sem luta não há conquistas, sem conquistas o campesinato perderá aquilo que há de mais precioso, a educação voltada para o seu meio.

Apesar de todas as dificuldades e desafios apontados durante a pesquisa, estando ou não relatados aqui, a luta da Efago continua. A pandemia do novo coronavírus, impôs um longo período de afastamento da escola, o que não foi nada bom para todos, principalmente, para a escola. Tanto no que diz respeito à manutenção dos espaços escolares e da infraestrutura como, principalmente, no distanciamento maior das famílias para a escola e da escola com suas famílias.

O ensino remoto pegou a todos de surpresa e muitos estudantes e profissionais se encontraram sem as condições mínimas para sequer acessar uma atividade online, assistir a um vídeo e ter contato síncrono entre si. A distância da moradia dos estudantes para a Efago varia e, em muitos casos, é grande, o que provocou um enorme abismo na comunicação, no envio e no recebimento das atividades, apesar de todos os esforços empreendidos pelos monitores e associados. A busca, ativa e constante, cobrou seu preço, pois, sem condições mínimas de custeio do deslocamento até as casas dos estudantes, houve uma queda significativa da participação e engajamento, o que se observa pelos números de aprovados em 2021 e, conseqüentemente, dos matriculados para 2022, que chega a um pouco mais de vinte e cinco estudantes.

A parceria com a Seduc, desde 2019, têm trazido bons frutos no sentido de investimentos para a escola. Se antes a parceria se restringia apenas ao pagamento dos monitores, a atualidade traz outra realidade com o fortalecimento de políticas educacionais voltadas especificamente para as Escolas Família Agrícola. Com uma secretária de origem camponesa e que luta para a valorização da educação destes povos, a Seduc tem conseguido, junto ao Governo de Goiás, destinar verbas que antes não eram permitidas à escola ou que foram cortadas em algum momento anterior a 2019, durante a parceria. Sendo uma escola comunitária, mas, que entra na categoria conveniada, a Efago não recebia recursos estaduais, inclusive para a alimentação escolar, que passou a acontecer no repasse de verbas para cinco refeições a partir de 2022. Além disso, os profissionais temporários, em toda a rede estadual, tiveram seus salários equiparados aos dos efetivos e, com isso, surgiu um maior interesse de profissionais mais capacitados para o trabalho na escola, assim como a possibilidade da renovação de contratos, por meio de um novo processo de seleção, que poderá ser mantido por até cinco anos e que dá esperança da continuidade de um bom profissional por mais tempo. Para os estudantes, os investimentos de cunho social e pedagógico, igualmente, beneficiaram os jovens camponeses da Efago, com diversas ações de promoção da equidade, do acesso à informação e da garantia de condições mínimas para o acesso e permanência na escola.

Mesmo assim, o quadro de pessoal ainda é escasso, devido ao tamanho da escola, que requer mais pessoas para a manutenção da limpeza e organização dos espaços pedagógicos. Os recursos são poucos, pois, são calculados por estudante, ou seja, quanto menos estudantes, menor o valor do recurso. E a formação inicial e continuada dos monitores precisa ser pensada e planejada para que, não só os monitores da Efago, mas de todas as três EFAs do estado de Goiás, tenham as condições mínimas de acesso a formações sobre a Educação do Campo e, principalmente, sobre a Pedagogia da Alternância.

O que se pretende com as formações é não inserir discussões de cunho político partidário ou uma ideologia defendida por um grupo ou outro, ou seja, não é a politização dos monitores para interesses particulares de um determinado grupo ou movimento, mas sim, capacitar esses monitores para que, ao adentrarem à realidade da Educação do Campo, especialmente, em um espaço de luta e resistência, como é

o caso da Efago, que eles possam entender a importância e o verdadeiro sentido da luta dos povos do campo, por uma educação que tenha sua identidade e respeite a sua dignidade, pensando quais são os avanços nas estratégias de enfrentamento às situações vivenciadas, contradições e limites que permeiam as políticas educacionais elaboradas para as escolas do campo, tornando, assim, a formação mais completa, dialógica e com a troca de conhecimentos, desenvolvendo práticas educativas que sejam contextualizadas com a realidade para orientar, integrar e fortalecer o processo de luta contra a desigualdade social. Este monitor necessita ter um olhar holístico, onde possa visualizar seu papel enquanto formador de opiniões e seu sentimento de pertencimento à proposta da Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância.

Mas, pra mim, é... ser EFA e estar no espaço EFA é construção o tempo todo, é esse processo de ser humano que a gente vai se tornando a cada dia melhor. É muito desafiador porque a gente não tem recurso próprio, a gente sempre vive de parceria, a gente sempre vive de apoio ou às vezes a gente não vive de nada porque a gente não tem nada disso. Mas é um projeto educação que, para mim, vale mais do que uma faculdade, às vezes, ou do quê, como se diz vou ser ousada, vou dizer, um mestrado ou doutorado da vida, porque é vivência. É esse processo de estar realmente com pé na escola, quando a gente fala, é de estar realmente na prática, é de estar realmente vivendo o que que é essa educação, sabe, passando por esses processos de dificuldades que a gente tem, mas, de muita alegria também. Porque às vezes é uma coisinha que para os outros é muito pequenininha e quando a gente tem de conquista, para a gente é muito grande. Mas estar na EFA é ser esse cidadão que eu me tornei hoje. Ser essa pessoa que ama a Educação do Campo, que ama a agricultura e que ama estar nesse espaço da escola (Iracélia, gestora e egressa).

Quanto à luta, ela continua na intensa e incansável busca por reconhecimento da sociedade local, pela necessidade de defender suas conquistas e de conquistar seu direito de morar, trabalhar, estudar no campo e ser visto como um sujeito construtor de sua própria história e do seu próprio caminho. A luta contra o preconceito, exposto ou velado, que busca se sobrepor à verdadeira história de vida e dos processos de resistência camponesa. Uma luta que é travada no campo da resistência política, epistemológica e social, não só ideológica, por sujeitos que encaram as adversidades para continuar no campo e lutam pela transformação do seu território e pela educação. Que suas vozes possam ecoar e que possam ser ouvidas sem a rejeição e o preconceito, sentidos e vivenciados pela comunidade escolar da Efago, e ainda forte e marcante na sociedade goiana. E que não haja a distorção do real sentido

e significado da Educação do Campo para o jovem camponês, que suas lutas não sejam sobrepujadas pela ideologia alienante, que teima em se colocar acima de qualquer intencionalidade do ser social do campo, sempre marcada pela desigualdade e desumanização impostas pelas classes dominantes. Que essa educação se apresente como uma alternativa capaz de sobrepor as formas de organização das políticas para as escolas rurais, trazendo e institucionalizando as práticas educativas que promovam a formação integral do estudante, de forma omnilateral, emancipatória presentes nos pilares da Erago e nos marcos da Educação do Campo. Assim, ela assume seu papel estratégico de trazer os princípios e valores presentes nas lutas dos movimentos sociais, criando condições para a construção e transformação do sujeito como ser social, emancipado, crítico e coletivo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Título: O CAMINHO DA ESCOLA: AS PEDRAS QUE CONSTROEM HISTÓRIAS

Descrição

O produto educacional aqui apresentado é um documentário curta-metragem e está vinculado à pesquisa Práticas Educativas da Escola Família Agrícola de Goiás: Pedagogia da Alternância e formação integral do estudante, tendo como orientador o prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho. A proposta se utiliza dos registros das entrevistas gravadas realizadas durante a fase de pesquisa de campo na Escola Família Agrícola de Goiás, de agosto a outubro de 2021.

Serão apresentadas as entrevistas de monitores, estudantes, egressos e membros da associação, que trazem seu ponto de vista em vários aspectos da vivência e da realidade da Efago.

Apresentação

A educação profissional e tecnológica, em suas bases conceituais, tem como princípio a premissa de que o ser humano é capaz de criar e recriar, agindo sobre sua realidade através da combinação da teoria com a prática, juntando-se a elas as questões sociais e políticas (CIAVATTA, 2005).

Dessa forma, ao idealizar a produção de uma mídia educacional, neste caso o documentário, objetivou-se apresentar a visão dos sujeitos que compuseram a pesquisa de campo em relação aos aspectos e vivências que envolvem o universo e a realidade da Família Agrícola.

Objetivos

- Reconhecer a importância e o protagonismo dos atores que compõem a história da Efago;
- Constituir, como fonte de memórias, o uso da história contada pelos participantes;
- Sensibilizar para a valorização e o aprofundamento do conhecimento sobre a história da Escola Família Agrícola de Goiás;
- Mostrar a realidade da escola do campo na comunidade agrícola da Cidade de Goiás;
- Valorizar alternativas educacionais para os povos do campo que possam fortalecer a identidade, a cultura e os saberes do campesinato.

Justificativa

A justificativa da proposta de um documentário coaduna com os objetivos da pesquisa, que pretendem entender o aprendizado em tempos e espaços alternados na visão de quem vive a Pedagogia da Alternância, contextualizando-a com a luta dos povos do campo, sua busca por dignidade e manutenção da identidade, cultura e saberes populares.

A necessidade de conhecimento de novas metodologias de aprendizagem e de propostas que mobilizem o fortalecimento da Educação do Campo estão cada dia mais evidentes no meio rural, onde a constante luta contra o êxodo dos pequenos produtores, provocada em grande parte pelo avanço do agronegócio, traz consequências diretas para sua histórica, cultura e saberes populares.

Dessa forma, o documentário é uma forma colocar em discussão temas tão presentes e ainda pouco explorados no cenário nacional, através da visualização da história de quem a vive em seu âmbito social. Assim, justifica-se a proposta do documentário como contribuição, em atividades acadêmicas e sociais, para futuras pesquisas com o tema da Educação do Campo, Escola Família Agrícola e memórias de espaços pedagógicos.

Fundamentação teórica

Para realizar a construção do documentário, como proposta do produto educacional na EPT, tornou-se necessário que entendêssemos a importância deste instrumento para a concepção do trabalho realizado, uma vez que a produção de um documentário demandaria tempo para sua produção.

Para Carvalho (2006) o documentário lida com a verdade mostrando fatos, do cotidiano, da vida, abordando assuntos e temas a partir de suas representações. Com base nessa definição de Carvalho, que nos inspiramos a contar a história da Efago, na visão de seus próprios atores, pessoas comuns da Família Agrícola, que vivem e respiram a realidade da lida diária.

Mesmo sendo um instrumento que apresenta fatos da realidade dos sujeitos, o produto em forma de documentário, na visão de Penafria (1999) “como qualquer outro documentário não fornece, pelo menos só por si, informações absolutamente inquestionáveis, por mais evidentes que sejam as suas imagens, sobre determinado assunto” (PENAFRIA, 1999, p. 20). Isso porque a visão e a história são contadas de

forma unilateral, na concepção de quem a vive, cada qual com a sua interpretação de mundo.

Com base nessa visão de Penafria (1999), optou-se por utilizar de diversos atores, tendo no mínimo, dois representantes de cada segmento para que a amplitude das informações se tornasse mais factível. Mesmo assim, não se desconsiderou em momento algum as particularidades e especificidades dos sujeitos, pois, cada ser humano é único. Penafria (1999) ainda traz a importância que este tipo de trabalho propõe para repercutir a voz e a realidade dos sujeitos, em seu próprio ambiente, pois, o documentário dá visibilidade para aqueles que, por vezes, não a tem.

Metodologia

Para a produção, o pesquisador utilizou-se de equipamentos caseiros de uso pessoal como as câmeras de dois celulares para a angulação diferenciada, ring light, estabilizador de câmera Gymbal e recursos do próprio local onde as filmagens aconteceram, o ambiente da escola. Para Carvalho (2006), a proposta do documentário vai além da técnica ou equipamentos, pois, o que realmente importa é a mensagem a ser transmitida

O documentário, portanto, coloca em questão o problema do universo de referência e as diferentes modalidades discursivas, podendo utilizar as mais diversas técnicas, tais como o filme ou vídeo de montagem, o cinema direto, reportagem, atualidades, uma produção didático-educativa ou até um filme caseiro feito com uma câmera de celular (CARVALHO, 2006, p.1).

Estando decididos tanto o formato como o público, as filmagens iniciaram já no primeiro momento da observação de campo onde as imagens da escola e seus espaços pedagógicos foram captados e categorizados, através do reconhecimento do campo da pesquisa. Já na terceira visita de observação, quando os estudantes voltaram às aulas, se fez necessário investigar como eram as pessoas em seu cotidiano e como agiriam com a presença de um estranho entre eles, antes de apresentar a proposta da gravação e do documentário. A partir da quarta visita as primeiras gravações aconteceram e foram finalizadas na sétima visita de campo. Ao todo foram entrevistadas nove pessoas, sendo dois estudantes da terceira série, dois egressos, um membro da associação e quatro monitores.

Todo este trabalho aconteceu durante o contexto da pandemia, assim, não foi possível coletar mais entrevistas, especialmente, com os pais dos estudantes, pois, muitos estavam evitando receber pessoas estranhas em seus ambientes familiares, por medo do contágio da doença, segundo informações passadas pelos monitores.

Onde foi executado:

Reunião virtual para apresentação do produto educacional

Data: 29 de março de 2022

Link de acesso: <https://meet.google.com/hvg-jqii-gqj>

Quantidade de participantes: 20

Quadro 8 – Participantes do documentário

			
Iracélia	Marina	Gabriel Sol	Kauã
			
Reginaldo	Douneto	Edson	Antônio Neto
<p>Outros atores da Efago, foram entrevistados informalmente, pois, não houve tempo hábil para novas gravações. Mesmo assim, suas contribuições foram consideráveis e muito importantes para a pesquisa.</p> <p>Gratidão a estes atores: Alaídes (coordenadora), Naildes (secretária), Gabriel (monitor), Átila (estudante) e Edna (monitora).</p>			

Fonte: ARQUIVO DO AUTOR (2021)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar a proposta desta pesquisa, nosso argumento baseou-se na ideia de evidenciar o papel que a Escola Família Agrícola assume, diante de articulação dos saberes teóricos e empíricos, para a formação do sujeito omnilateral tendo como metodologia a Pedagogia da Alternância. Assim, ao aprofundar no método utilizado pela alternância, seria possível compreender e responder ao problema da pesquisa, de como se daria o compartilhamento de saberes em tempos e espaços alternados.

Nosso objetivo, de forma geral, buscou compreender o processo de ensino com o método da Pedagogia da Alternância, em que são utilizados tempos e espaços formais e não-formais de ensino de forma alternada, em sessões. E de forma específica, como acontece o aprendizado nas sessões escola e família, a influência da cultural local nas práticas educativas e os conceitos, princípios e práticas da alternância para a efetivação da formação integral do jovem camponês.

Ao assumir a responsabilidade de contar a história, ou uma pequena parte dela, como citado no início do trabalho, assumiu-se também a responsabilidade de a representar, na visão de quem a viveu em sua lida diária, com a fidedignidade de quem traz para os outros a realidade ali observada, sem pré-conceitos, sem pré-julgamentos, sem discriminação, sem a estereotipação dos sujeitos.

Ao adentrar pela porteira da Efago, buscou-se entender o tratamento dado à Educação do Campo naquela especificidade que se utiliza da Pedagogia da Alternância e como essa metodologia forma os sujeitos, almejados pelo intenso afã de seus movimentos sociais, para que se tornem protagonistas de sua própria história.

Como as escolas rurais, em sua grande parte multisseriadas, eram as únicas a serem ofertadas pelos governantes e que chegavam o mais próximo das comunidades camponesas, estas escolas ofereciam aquilo que importava para a classe dominante, a educação para ler e escrever e, futuramente, para formar mão de obra barata para o mercado de trabalho. Um ler e escrever sem pensar, sem refletir, sem questionar, tornando o sujeito alienado de sua própria história e identidade, enfim, um camponês obediente.

Considerado um período que foi marcado pelo preconceito, pela discriminação, pela omissão e pela ausência de políticas públicas que proporcionassem dignidade, respeito, equidade e que valorizassem e respeitassem os saberes e a cultura dos povos do campo, a educação rural foi marcada pela luta por reconhecimento, por

respeito, por valorização e, ainda mais, pela resistência daqueles que nada mais queriam além de humanidade e dignidade. Hoje esse momento da história dá lugar à Educação do Campo, que mesmo após anos de luta, ainda busca dignidade e direitos, que busca ainda superar os preconceitos, mas que tem como uma das grandes aliadas a força dos movimentos sociais do campo e para o campo. São estes movimentos sociais que lutam pela efetividade das políticas públicas, que, de forma organizada e cada dia mais fortalecida, direcionam suas questões sociais para a geração de debates e de ações que possam transformar tanto as questões educacionais como as sociais e, principalmente, as políticas, tornando seus estudantes construtores e sujeitos de sua própria história, por meio de uma formação integral, omnilateral e emancipatória, proporcionada, em parte, pela proposta da Pedagogia da Alternância.

No contexto do processo histórico, destacou-se a elaboração e aprovação de leis para a criação de políticas públicas voltadas para a educação campestre, dentre elas a denominação de Educação do Campo, a partir de 2002, que teve sua força amplamente aumentada após a realização do Pronex, em 1998, momento este que também incluiu a educação *do* e *no* campo como obrigação e compromisso na pauta da reforma agrária e a importância dos movimentos sociais para a consolidação das pautas educativas no cenário nacional. E junto a essas leis, partindo da LDBN 9394/96, as Escolas do Campo puderam organizar seus calendários, conforme suas especificidades e, a partir de 2006, a Pedagogia da Alternância nos Cefas, reforçando a importância da associação da rotina escolar à rotina diária, em uma comunidade do campo, sendo ela uma proposta de aprendizado, que alia a teoria e a prática, trazendo o jovem como protagonista de seu aprendizado. Ainda, a luta constante dos movimentos sociais, organizados pelos próprios trabalhadores rurais ou por entidades e organizações sociais, que têm na luta dos povos do campo a sua bandeira de libertação contra hegemonia da classe dominante e neoliberalista, que impera na política nacional.

É importante ressaltar que durante a maior parte do curso e durante todo o processo de pesquisa, o Brasil e o Mundo presenciaram a maior crise de saúde pública já vivenciada por esta sociedade, a pandemia do novo coronavírus. Ao longo de todo esse processo de construção da pesquisa a Efacec estava com os estudantes e monitores em casa, por essa razão, o trabalho de observação e coleta de dados foi

realizado de acordo com a disponibilidade e disposição de cada um dos participantes, a partir do momento do retorno parcial dos estudantes e monitores, em agosto de 2021.

Sendo assim, podemos afirmar que muito do que se viu no dia a dia da escola ainda não refletia o contexto escolar vivenciado com todos os estudantes juntos, desde 2019, afinal, em 2020 só aconteceram duas sessões escola antes da pandemia e, apenas os estudantes da terceira série tiveram toda a experiência da alternância vivenciada no ano de 2019. Mas, para os demais estudantes da primeira e da segunda séries, as aulas presenciais das sessões escola e as sessões família não foram vivenciadas, visto que eles só estudaram no período pandêmico, o que causou um abismo na aprendizagem, de escala inimaginável, o que poderia ter sido amenizado com o uso efetivo dos instrumentos pedagógicos da Alternância.

Durante a construção deste estudo pôde-se verificar que a Educação do Campo ainda continua enfrentando os mesmos desafios vividos há quase trinta anos, quando a Efago foi idealizada e começou seus primeiros passos, na busca da garantia por uma Educação do Campo básica e de qualidade universal. Universal no sentido de que todos possam ter a mesma qualidade de ensino e de aprendizagem, consideradas as suas especificidades e sua realidade local, independentemente do meio em que vive. Afinal, “A Educação é um direito de todos” (LDBN 9394/96).

A Pedagogia da Alternância contribui significativamente para a articulação dos saberes teóricos e empíricos na formação do sujeito integral e omnilateral. De forma integral, por proporcionar ao estudante a possibilidade do aprendizado, na prática e na vivência, dos saberes construídos a partir de suas próprias experiências, perpassando por todas as áreas do conhecimento de forma articulada. Além disso, o aprendizado não se restringe apenas à formação acadêmica, mas, na formação para a vida, desde quando acorda até o adormecer. Tudo na Efago é experiência que se adquire para a formação do sujeito integral, ou seja, desenvolve no sujeito a formação de suas várias dimensões, de acordo com suas necessidades, possibilidades e interesses, conforme prevê a Base Nacional Comum Curricular. De forma omnilateral, por proporcionar uma aprendizagem compartilhada, que contempla os saberes empíricos e teóricos, não desconsiderando nenhuma possibilidade, onde o estudante não é um mero receptor de conteúdos, mas, sujeito ativo do seu próprio aprendizado, que se afirma historicamente na sociedade em que vive, que transpõe o campo da relação entre trabalho e escola, desenvolvendo todas as competências de forma

integral e não fragmentadas que, conforme Marx (2004), representa a junção das diversas habilidades para uma formação mais avançada e elevada, diferentemente da formação capitalista. Os resultados analisados qualitativamente evidenciam que o aprendizado em tempos e espaços alternados proporcionam um aprendizado com maior significado para os estudantes, pois são práticas que tem sua teorização e desenvolvimento compartilhados na escola e nas atividades diárias da sessão família. Assim, o estudante se utiliza do que aprendeu na escola para experimentar em seu projeto familiar. Ao passo que a família, ou a comunidade local, também contribui para que o estudante possa compartilhar saberes culturais, que são passados de geração em geração, nas aulas e práticas de campo, na sessão escola. Assim, este conhecimento empírico, ao ser compartilhado, pode ser utilizado como ponto de partida para uma pesquisa científica que comprove sua validade. Ficou evidenciado igualmente que somente as atividades práticas de campo são compartilhadas entre estudantes, família e comunidade, ficando as atividades teóricas, da Base Comum Curricular por conta dos monitores.

Mas, assim como a pesquisa detectou a forma de aprendizado e o compartilhamento dos saberes entre estudantes e comunidade, que foram o objeto desta pesquisa, ela também evidenciou os desafios e dificuldades vivenciados pela Efago para continuar suas atividades acadêmicas. A primeira delas se remete ao esvaziamento dos estudantes desde 2016 e a queda significativa dos números de novos matriculados. Um fato que merece um estudo mais aprofundado para se buscar uma causa raiz para a evasão de estudantes, do campo para a cidade, apesar de um dos fatores apontados ser a preferência pela escola de tempo integral e, também, a ausência das séries finais do Ensino Fundamental, que aparece como possibilidade para solucionar o déficit de estudantes da escola. A segunda é a ausência de identificação e formação na Educação do Campo e na Pedagogia da Alternância por parte dos monitores que, devido à alta rotatividade, entravam e saíam da escola com maior frequência, necessitando serem formados constantemente para o trabalho, com a proposta metodológica da Efago. E a terceira é a baixa adesão dos pais às propostas e rotinas da escola, fato este que foi evidenciado por monitores e estudantes, mas não houve a oportunidade de um estudo aprofundado com os pais para se chegar a uma evidência aceitável, talvez aqui seja uma recomendação para estudos futuros, pois é imprescindível, na proposta da Escola Família Agrícola, que os pais sejam e estejam

presentes na rotina escolar de seus filhos.

Reconhecendo as possibilidades reduzidas, devido às limitações impostas pela pandemia da Covid-19, ficou evidenciado que não foi possível responder a todos os objetivos propostos para a pesquisa, pois muito do que se coletou sobre as práticas educativas em tempos e espaços alternados só foi possível por meio de relatos de vivências e experiências, não sendo possível observar na prática o desenvolvimento no contexto familiar. Da mesma maneira, a atuação e intervenção da Associação, como parte integrante da comunidade escolar, igualmente não pôde ser estudada.

As limitações da pesquisa se deram inicialmente pelo fator tempo, pois, como a pesquisa só pode ser iniciada após a retomada das aulas presenciais, o período de visitas para a observação de campo ficou seriamente comprometido, pois, o prazo previsto para a finalização do curso já havia se esgotado. Igualmente, pela impossibilidade de acompanhar a sessão família, conforme descrito no parágrafo acima, pois, sem o acompanhamento do monitor e a indisponibilidade da família, para receber pessoas no momento de pandemia em questão, não havia previsão de acontecer alguma visita técnico pedagógica e, conseqüentemente, o acesso às observações da prática na unidade familiar ou na comunidade. Com isso, a percepção da ação-reflexão-ação, onde poderíamos observar o desenvolvimento da teoria e da prática, bem como a participação efetiva da família, ficaram restritas aos depoimentos coletados na sessão escola, por parte dos egressos, estudantes, monitores e associação.

A utilização dos instrumentos da Pedagogia da Alternância na prática foi outro ponto com limitações para sua efetiva observação do desenvolvimento, especialmente aqueles considerados os mais importantes como o plano de estudo, a colocação em comum e o caderno da realidade, pois, com a justificativa do momento de ensino de aulas não presenciais em 2020 e parte de 2021 e depois o ensino híbrido, a partir de agosto de 2021, muitos dos monitores afirmaram não utilizar tais instrumentos, pois, não era possível desenvolvê-los de forma adequada. Embora, essa justificativa não tenha sido validada pela gestão da unidade que afirmou não haver, primeiramente disposição, por parte de alguns monitores, em desenvolver tais instrumentos pelo fato de trabalharem apenas com áreas técnicas e, igualmente, pelo despreparo em desenvolver de forma adequada cada um deles, pois, tais monitores nunca vivenciaram ou foram formados na prática da Pedagogia da Alternância.

Entretanto, o estudo traz questões emergidas das limitações desta pesquisa,

que estão correlacionadas e que poderão ser melhor investigadas em pesquisas e trabalhos futuros. Tais como, as relações de contexto no que tange à construção de políticas públicas governamentais das esferas federal, estadual e municipal, principalmente da primeira, que, neste caso, tem sido direcionada em sentido contrário àquelas criadas para dar qualidade para a Educação do Campo e, conseqüentemente, para a valorização da vida e dos direitos do povo camponês.

Igualmente, outra questão que se levanta é o fato do esvaziamento da Efago, especialmente, quando se nota que há uma quantidade significativa de estudantes do campo na rede estadual e apenas dez por cento estão na escola do campo. Quais fatores são determinantes para que o estudante opte pela educação urbana em detrimento da Educação do Campo, principalmente, daquelas famílias de assentamentos e da agricultura familiar, para as quais a Efago foi pensada e criada? Ao analisar a frase dita por uma monitora que afirma ter ouvido dos pais “eu não quero isso para o meu filho”, fica a questão: como podemos mudar essa situação de pais que temem colocar seus filhos na escola que foi idealizada por eles e para eles, por seus antepassados e que mantém os traços, as características e as marcas da resistência da luta pela terra e pela dignidade? Como é caracterizada essa resistência dentro das famílias dos assentados e dos pequenos agricultores familiares? Há algum tipo de divulgação específica e realizada pela escola para engajar, acolher e promover a permanência dos estudantes da escola? De que forma a escola mobiliza as famílias dos 24 assentamentos para o aumento de estudantes matriculados e como ela promove ações para o acolhimento e a permanência do estudante?

Se há insuficiências nesta análise, a resposta é sim. Pois elas evidenciam a complexidade do desenvolvimento do projeto em um período quase que totalmente remoto, dadas as dificuldades de acesso às informações e aos participantes, especialmente os pais dos estudantes. Mas estamos certos de que as mesmas limitações nos serviram para mostrar que o uso adequado e bem estruturado dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, em uma escola que vive de momentos presenciais de aula na escola e momentos de aprendizado na unidade familiar com acompanhamento à distância dos monitores, não teria causado tantas lacunas de aprendizagem e de frequência no período remoto, pois, a própria metodologia prevê que o estudante seja sujeito de sua própria formação acadêmica, profissional e pessoal.

Portanto, esperamos que esta pesquisa possa ter contribuído para que a Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância, especialmente nas Escolas Família Agrícola, possam ser debatidas, discutidas e ter ampliado seu horizonte para que não fiquem apenas no campo da teorização, mas da prática e da ação, pois o que a escola precisa, antes de mais nada, é de Atitude!

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Anthone Mateus Magalhães. GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. Desafios da educação profissional e tecnológica: novas faces dos mesmos problemas. **Comciência dossiê emprego e profissões**, nov-2018. Disponível em: <https://www.comciencia.br/desafios-da-educacao-profissional-e-tecnologica-novas-faces-dos-mesmos-problemas/> Acesso em: 21 set. 2021.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 5 ed. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2009.
- ALENTEJANO, Paulo. Terra. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**, 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ALVES, Edvaldo Carvalho; AQUINO, Mirian Albuquerque. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB – 2008 a 2012. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.22, p.79-100, Número Especial, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MUNARIM, Antônio. Tempo-comunidade/tempo-escola: Alternância como princípio metodológico para organização dos tempos e espaços das escolas do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (organizadoras). **Memória e história do Pronera**: contribuições para a Educação do Campo no Brasil. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago.2015.
- ARROYO, Miguel Gonzales. A escola na fronteira dos direitos. In ARROYO, Miguel Gonzales e Mançano Fernandes, Bernardo. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma Educação Básica do Campo, n.º 02, 1999.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Introdução. In.: SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- ARROYO. Miguel Gonzales. Políticas de formação de educadores do campo. **Caderno Cedes 72**, Campinas, vol. 27, p.157-176, maio/ago., 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo** – São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios, Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação, (2010). **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fernando de Azevedo...[et al.]. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CALAZANS, Maria Julieta Costa; SILVA, Hélio Raymundo Santos. Estudo retrospectivo da educação rural no Brasil. In: **Anais do Seminário Educação no Meio Rural**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, p. 31-42, 1983.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**, Luziânia, GO, 2007.

CALDART. **Por uma Educação do Campo**. In: FERNANDES. Bernardo Mançano... [et al.]; SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). Brasília: Incri; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun. 2009.

CARVALHO, Márcia. **O documentário e a prática jornalística**, 2006. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/ensaios7d.htm> Acesso em: 02 fev. 2022.

CARVALHO, Raquel Alves de. **Identidade e cultura dos povos do campo no Brasil: entre preconceitos e resistências, qual o papel da educação?** Ed 1. – Curitiba: Appris, 2016.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio, aval. Pol. Pub. Educ.**, Rio de Janeiro, v.18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo – SP: Cortez. 1995.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Issn:1808-799X. Ano 3, n. 3 – 2005.

Clavatta, Maria; Ramos, Marise Nogueira. Ensino médio integrado. In: Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 307-315, 2012.

Claval, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1999.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Básica do Campo para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF, 96p, 2019.

Dosso, Maria Regina; Brandão, Elias Canuto. **Educação do campo: avanços, limites e desafios para sua efetivação**. Secretaria de Educação, Paraná, 2013.

Fernandes, Bernardo Mançano; Molina, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: Molina, Mônica Castagna; Jesus, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

Fernandes, Bernardo Mançano. In: Souza, Maria Antônia. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Fernandes, Bernardo Mançano. A Via Campesina. In: Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. p. 765-768, 2012.

Fernandes, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

França, Leonel Edgard da Silveira. **O método pedagógico dos jesuítas: o “Rátio Studiorum”**: introdução e tradução. Ed. 1, Rio de Janeiro, Kirion, 2019.

Freire, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.

Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 23. Ed. 1994.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: editora Paz e Terra, 2002.

Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

Frigotto, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: **Educação do Campo: reflexões**

e perspectivas. MUNARIM, A.; BELTRAME, S.; CONTE, S.F.; PEIXER, Z.I. (orgs). Florianópolis: Insular, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Politécnica. In: CALDART, Roseli Salet; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da educação do campo**. Expressão Popular, Rio de Janeiro – São Paulo, p. 272-279, 2012.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 29-38.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7ed. – São Paulo: Atlas, 2021.

GOIÁS (GO). Prefeitura. 2021. Disponível em: <http://www.cidadedegoias.com.br/historico.html>. Acesso em: 02 jul. 2021.

GIMONET, Jean-Claude, A alternância na formação “Método pedagógico ou novo sistema educativo?” A Experiência das Casas Familiares Rurais. In: “**L’ Alternance em Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’ expérience des Maisons Familiales Rurales**”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. *Alternance, Développement Personnel et Local*. Paris: L’Harmattan, 1998, p. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, Jean-claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar. 2006.

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

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre a iniciação científica**. Campinas – SP: Editora Alínea, 2001.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do cárcere. Os intelectuais. **O princípio educativo**. **Jornalismo**, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRANEREAU, Abbé; OLIVEIRA, Elenice Gomes de; ARRAIS, Enéas de Araújo (Orgs). **O livro de Lauzun**: onde começou a pedagogia da alternância. Fortaleza: Edições UFC, 2020.

GUION, Lisa A. Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. University of florida, FCS 6014, **Extension**. Institute of food and Agricultural Sciences, 2002. Disponível em: <https://sites.duke.edu/niou/files/2014/07/W13-Guion-2002-Triangulation-Establishing-the-Validity-of-Qualitative-Research.pdf> Acesso em 03 set. 2021.

GRÜMM, Cristiane Aparecida; CONTE, Higor Donato Lazzari; LIDANI, Rangel. “Você conhece sua história?": Uma experiência para pensar o currículo integrado. In: SILVA, Adriano Larentes [et al.]. **O currículo integrado no cotidiano da sala de aula**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2016.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa. Esta é a questão? **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa. Vol.22, n.2, p.201-210, Universidade de Brasília, 2006.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População estimada**: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2021.

JULIÃO, Francisco. **Cambão**: a face oculta do Brasil/Francisco Julião. Recife: Bagaço. (2ª tiragem/1ª tiragem 2009) 269p.:il, 2013.

KOLLING, Edgar Jorge; VARGAS, Maria Cristina; CALDART, Roseli Salete. MST e educação. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

LEITE, Sérgio Celani. Urbanização do processo escolar rural. **Educação e Filosofia**, 10(20) 285-298. Jul/dez. 1996.

LEITE. Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos: para que?** São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. **Da Educação Rural à Educação do Campo**: conceituação e problematização. In: XIII Congresso Nacional de Educação, 13.

2017, Paraná. Formação de Professores: contextos, sentidos e práticas. Paraná: **Educere**, 2017. p. 18322-18331. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf. Acesso em: 25 mai 2020.

MARX, Carlos. Escritos de juventud. In: MARX, Carlos; ENGELS, Friedrich. **Obras fundamentais**: 1ª. edición. México - DF: Fondo de Cultura Econômica, 1982.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: Livro I; tradução de Reginaldo Santana, 18 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDEIROS, Leonilde Sérvolo de. **História dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro FASE, 216p.1989.

MENDES, Estevane de Paula Pontes. **Identidades sociais e suas representações territoriais**: as comunidades rurais no município de Catalão – GO. Goiânia: Ed. Vieira, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. In: DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otávio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social. Teoria, método e criatividade**. 21 ED. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Novos atores políticos em formação: princípios educativos da EFA de Goiás na construção da cidadania e da inclusão social. In: OLIVEIRA, Adão Francisco; NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do (org). **Educação na alternância**: cidadania e inclusão social no meio rural brasileiro, Goiânia, Editora da UCG, 2007.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2004.

NOSELLA, Paolo. **Educação no Campo**: origens da pedagogia da alternância no Brasil/Paolo Nosella. Vitória: EDUFES, 2014.

NÓVOA, Antônio (org.) **Vidas de professores**. Porto Editora, 2. Ed., Portugal, 1995.

PENAFRIA, Manuela. O filme documentário: história, identidade, tecnologia. Lisboa: **Edições Cosmos**, 1999.

PESSOA, Jadir de Moraes. Questão Agrária e Educação. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de; NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação na alternância**, Editora UCG, Goiânia, 2007.

PIAGET, Jean. Aprendizagem e conhecimento. In: PIAGET, J.; GRÉCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Freiras Bastos, 1974. [Apprentissage et Connaissance, 1959].

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional** [recurso eletrônico] – Curitiba: Instituto Federal da Paraná, 2014.

RAMOS, Marise Nogueira. **Currículo Integrado**. In: II encontro pedagógico 2017 – Minicurso “Práticas de Integração Curricular e Interdisciplinaridade na Educação Profissional. Disponível em: <https://www.ifpb.edu.br/joaopessoa/ensino/articulacao-pedagogica/projeto-de-atualizacao-dos-ppcs/2017/encontros-pedagogicos-2017/ii-encontro-pedagogico-de-2017/texto-curriculo-integrado-e-interdisciplinaridade.pdf/view> Acesso em: 17 jul. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 27 – 45, jan.abr. 2008.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v.18, n. 51, Out./nov 2017.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Educação, Trabalho e Saúde**. v.1. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2003, p.131-152.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação – fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho e educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. Anped, 2007, v.12, n.34, jan-abr, p. 152-165.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. v.12 n.34, jan./abr. 2007

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. – Campinas, SP. Autores Associados, 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação - SEDUC. Goiás 360º, 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

SIMÕES, William; TORRES, Miriam Rosa. **Educação do Campo: por uma superação da educação rural no Brasil**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 09 jul. 2020

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set. /dez. 2008.

TARDIN, José Maria. Cultura Camponesa. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Organizadores). **Dicionário da Educação do Campo**, 2.ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TOTTI, Marcelo Augusto; MACHADO, Vitor. O pensamento de Alberto Torres e a educação rural no Brasil: contribuições ao surgimento do ruralismo pedagógico. **Revista de Ciências da Educação**. Americana, Ano XV, v.02, n. 29, p.100-122, junho de 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE – PRODUTO EDUCACIONAL

The cover features a collage of images: a school building, a family silhouette, a church, and a 'Cidade de Goiás GO' sign. The title is prominently displayed at the top.

PROFEPT
INSTITUTO FEDERAL
Goiano

O CAMINHO DA ESCOLA: AS PEDRAS QUE CONSTROEM HISTÓRIAS

2

APRESENTAÇÃO
DESCRIÇÃO
OBJETIVOS

EFAGO

Este projeto faz parte da pesquisa sobre Práticas Educativas da Escola Família Agrícola de Goiás: Pedagogia da Alternância e formação integral do estudante, do PPG – Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, campus Ceres.

3

JUSTIFICATIVA
FUNDAMENTAÇÃO
TEÓRICA

4/5

METODOLOGIA
ATORES
FICHA TÉCNICA
REFERÊNCIAS

Cidade de Goiás GO

AUTOR..... Wolney Rodrigues Ferreira
ORIENTADOR.... Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho



O CAMINHO DA ESCOLA

AS PEDRAS QUE
CONSTROEM HISTÓRIAS

APRESENTAÇÃO

A educação profissional e tecnológica, em suas bases conceituais, tem como princípio a premissa de que o ser humano é capaz de criar e recriar, agindo sobre sua realidade através da combinação da teoria com a prática, juntando-se a elas as questões sociais e políticas (CIAVATTA, 2005).

Dessa forma, ao idealizar a produção de uma mídia educacional, neste caso o documentário, objetivou-se apresentar a visão dos sujeitos que compuseram a pesquisa de campo em relação aos aspectos e vivências que envolvem o universo e a realidade da Família Agrícola.

DESCRIÇÃO

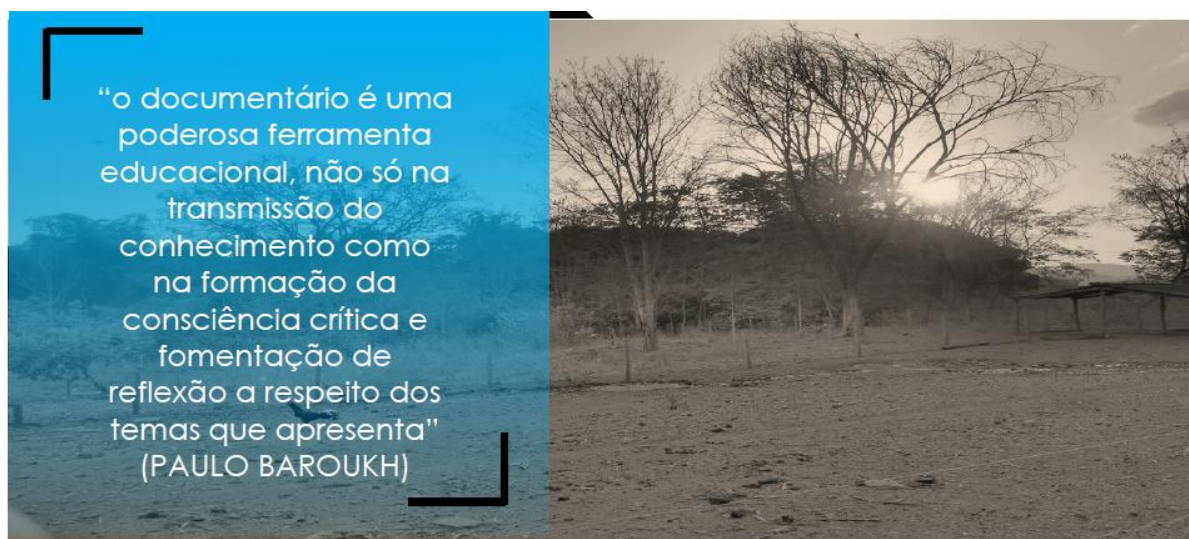
O produto educacional aqui apresentado é um documentário curta-metragem e está vinculado à pesquisa Práticas Educativas da Escola Família Agrícola de Goiás: Pedagogia da Alternância e formação integral do estudante, tendo como orientador o prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho. A proposta se utiliza dos registros das entrevistas gravadas realizadas durante a fase de pesquisa de campo na Escola Família Agrícola de Goiás, de agosto a outubro de 2021.

Serão apresentadas as entrevistas de monitores, estudantes, egressos e membros da associação, que trazem seu ponto de vista em vários aspectos da vivência e da realidade da Efago.

OBJETIVOS

- Reconhecer a importância e o protagonismo dos atores que compõem a história da Efago;
- Constituir, como fonte de memórias, o uso da história contada pelos participantes;
- Sensibilizar para a valorização e o aprofundamento do conhecimento sobre a história da Escola Família Agrícola de Goiás;
- Mostrar a realidade da escola do campo na comunidade agrícola da Cidade de Goiás;
- Valorizar alternativas educacionais para os povos do campo que possam fortalecer a identidade, a cultura e os saberes do campesinato.





JUSTIFICATIVA

A justificativa da proposta de um documentário coaduna com os objetivos da pesquisa, que pretendem entender o aprendizado em tempos e espaços alternados na visão de quem vive a Pedagogia da Alternância, contextualizando-a com a luta dos povos do campo, sua busca por dignidade e manutenção da identidade, cultura e saberes populares.

A necessidade de conhecimento de novas metodologias de aprendizagem e de propostas que mobilizem o fortalecimento da Educação do Campo estão cada dia mais evidentes no meio rural, onde a constante luta contra o êxodo dos pequenos produtores, provocada em grande parte pelo avanço do agronegócio, traz consequências diretas para sua histórica, cultura e saberes populares.

Dessa forma, o documentário é uma forma colocar em discussão temas tão presentes e ainda pouco explorados no cenário nacional, através da visualização da história de quem a vive em seu âmbito social. Assim, justifica-se a proposta do documentário como contribuição, em atividades acadêmicas e sociais, para futuras pesquisas com o tema da Educação do Campo, Escola Família Agrícola e memórias de espaços pedagógicos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para realizar a construção do documentário, como proposta do produto educacional na EPT, tornou-se necessário que entendêssemos a importância deste instrumento para a concepção do trabalho realizado, uma vez que a produção de um documentário demandaria tempo para sua produção.

Para Carvalho (2006) o documentário lida com a verdade mostrando fatos, do cotidiano, da vida, abordando assuntos e temas a partir de suas representações. Com base nessa definição de Carvalho, que nos inspiramos a contar a história da lida diária, na visão de seus próprios atores, pessoas comuns da Família Agrícola, que vivem e respiram a realidade da lida diária.

Mesmo sendo um instrumento que apresenta fatos da realidade dos sujeitos, o produto em forma de documentário, na visão de Penafria (1999) "como qualquer outro documentário não fornece, pelo menos só por si, informações absolutamente inquestionáveis, por mais evidentes que sejam as suas imagens, sobre determinado assunto" (PENAFRIA, 1999, p. 20). Isso porque a visão e a história são contadas de forma unilateral, na concepção de quem a vive, cada qual com a sua interpretação de mundo.

Com base nessa visão de Penafria (1999), optou-se por utilizar de diversos atores, tendo no mínimo, dois representantes de cada segmento para que a amplitude das informações se tornasse mais factível. Mesmo assim, não se desconsiderou em momento algum as particularidades e especificidades dos sujeitos, pois, cada ser humano é único. Penafria (1999) ainda traz a importância que este tipo de trabalho propõe para repercutir a voz e a realidade dos sujeitos, em seu próprio ambiente, pois, o documentário dá visibilidade para aqueles que, por vezes, não a tem.

METODOLOGIA

Para a produção, o pesquisador utilizou-se de equipamentos caseiros de uso pessoal como as câmeras de dois celulares para a angulação diferenciada, ring light, estabilizador de câmera Gymbal e recursos do próprio local onde as filmagens aconteceram, o ambiente da escola. Para Carvalho (2006), a proposta do documentário vai além da técnica ou equipamentos, pois, o que realmente importa é a mensagem a ser transmitida

O documentário, portanto, coloca em questão o problema do universo de referência e as diferentes modalidades discursivas, podendo utilizar as mais diversas técnicas, tais como o filme ou vídeo de montagem, o cinema direto, reportagem, atualidades, uma produção didático-educativa ou até um filme caseiro feito com uma câmera de celular (CARVALHO, 2006).

Estando decididos tanto o formato como o público, as filmagens iniciaram já no primeiro momento da observação de campo onde as imagens da escola e seus espaços pedagógicos foram captados e categorizados, através do reconhecimento do campo da pesquisa. Já na terceira visita de observação, quando os estudantes voltaram às aulas, se fez necessário investigar como eram as pessoas em seu cotidiano e como agiriam com a presença de um estranho entre eles, antes de apresentar a proposta da gravação e do documentário. A partir da quarta visita as primeiras gravações aconteceram e foram finalizadas na sétima visita de campo. Ao todo foram entrevistadas nove pessoas, sendo dois estudantes da terceira série, dois egressos, um membro da associação e quatro monitores.

Todo este trabalho aconteceu durante o contexto da pandemia, assim, não foi possível coletar mais entrevistas, especialmente, com os pais dos estudantes, pois, muitos estavam evitando receber pessoas estranhas em seus ambientes familiares, por medo do contágio da doença.

ATORES



Iracélia Ferreira



Marina Garcia



Gabriel Sol



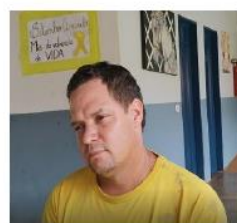
Kauã Maracaípe



Reginaldo Ferraz



Douneto Ribeiro



Edson Silva



Antônio Neto

Outros atores da Efago, foram entrevistados informalmente, pois, não houve tempo hábil para novas gravações. Mesmo assim, suas contribuições foram consideráveis e muito importantes para a pesquisa. São elas/eles: Aláides (coordenadora), Naídes (secretária), Gabriel (monitor), Átíla (estudante), Edna (monitora).

FICHA TÉCNICA

TÍTULO	O CAMINHO DA ESCOLA: AS PEDRAS QUE CONSTROEM HISTÓRIAS
AUTOR	Wolney Rodrigues Ferreira
ORIENTADOR	Prof. Dr. Marco Antônio de Carvalho
INSTITUIÇÃO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IF Goiano
PROGRAMA DE PESQUISA	PPG – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
LINHA DE PESQUISA	Organização e memórias de espaços pedagógicos na EPT Antônio Neto – monitor Douneto Ribeiro – presidente da Associação Edson Silva – egresso
ATORES	Gabriel Sol – estudante da 3ª série Iracélia Ferreira – Gestora, egressa, monitora Kauã Maracaípe – estudante da 3ª série Marina Garcia – monitora Reginaldo Ferraz - monitor
FORMATO DO MATERIAL	Documentário em vídeo
LÓCUS DE PRODUÇÃO DO PROJETO	Escola Família Agrícola de Goiás - Efago
MÍDIA DA APLICAÇÃO DO PRODUTO	Google Meet: https://meet.google.com/hvg-jqii-gqj
DATA DA APLICAÇÃO DO PRODUTO	29 de março de 2022
PALAVRAS-CHAVE	Memórias. Efago. Pedagogia da Alternância. Espaços Pedagógicos. Educação Profissional e Tecnológica
DESIGNER DO PROJETO	Wolney Rodrigues Ferreira
PRODUTOR GERAL E EDITOR	Wolney Rodrigues Ferreira
DURAÇÃO	00:32'35"17"
FORMATO	MP4
LINK DE VISUALIZAÇÃO	https://youtu.be/0lftq_nm4UA
CRÉDITOS - MÚSICAS	CONSTRUTORES DO FUTURO – GILVAN SANTOS EDUCAÇÃO DO CAMPO – GILVAN SANTOS VIOLA CAIPIRA E CANTO DE PÁSSAROS – (https://www.youtube.com/watch?v=tkVJ3psV4Z0)
APLICATIVO PARA PRODUÇÃO	Sony Vegas

TRANSCRIÇÕES DO DOCUMENTÁRIO

Cena 1 - Iracélia

A Efago surge num momento em que Goiás estava passando por uma grande desapropriação de terra né. Então ela surge num momento que a gente tava, como se diz, dando um pontapé maior dentro da reforma agrária no município e, pensando que a gente tem um município hoje do Estado que tem o maior número de assentamentos né. Então, assim, a escola surge pra atender essa, essas famílias. Como a gente tava no momento né e eu não participei do momento de criação e nem nada. Mas, como eu participei tanto do momento, do espaço de luta pela terra e depois, querendo ou não, vem pra esse espaço da escola, que é um espaço de resistência também. Então, meio que eu consigo visualizar o filme que foi quando foi a criação né.

Então, assim, a escola foi criada dentro... é... do município, pra realmente atender essas famílias dos assentamentos e essas famílias das comunidades tradicionais, eram muitas, muitas famílias, inclusive das famílias da, que a gente chama, da agricultura familiar né, que vinham realmente e que faziam parte do processo, que fizeram parte do processo de criação, que fizeram parte do processo de construção do prédio de construção do que que seria essa EFA, sabe. É, realmente, aquele fato pra atender a demanda de que eu tenho filho, eu não quero que meu filho vá pra cidade, pra aprender somente o que seria da cidade. Eu quero uma escola que faça com que meu filho possa estar aqui comigo no campo. Então foi, foi criada bem nesse cenário. E aí, a gente tinha um volume muito grande de estudantes no campo, na época, né. E isso, ao longo dos anos, vai se perdendo e a gente sabe que, assim, as famílias já não tem o mesmo tanto de filhos, né. Os filhos já saíram de casa e já não estão com as famílias mais e ao longo desse processo a gente tem acolhido estudantes da cidade também. Que se identificam, que tem uma atividade, às vezes, na casa do avô, do tio, e tal. A gente tem recebido isso também, mas, tem uma grande diferença do estudante que realmente tem o pé na terra e tem o pé no processo, desse processo de luta pela terra, desse processo da vivência dentro da agricultura mesmo.

Cena 2 - Douneto

Surge, ao longo dos tempos, essa necessidade de... que aí eu fico me perguntando se essa necessidade ela num começa pela preocupação dos tutores, pais, mães e avós, tios que cuidam dessas crianças. Se não parte pelo uma questão de preocupação, de amor com esses... que a gente vê esse transparecer entre os pais de querer o melhor, a melhor escola, de querer tudo melhor para os filhos, até o melhor brinquedo pro filho né. Então pra mim, a Educação do Campo, ao contrário do que a gente às vezes é taxado, é uma educação que tá mostrando que o ser, ele é influenciado pelas forças antagônicas ou amigas, ou favoráveis que ele vive. Ele vai receber uma complementação desse processo educacional, seja no campo ou na cidade. Mas, se esse campo tem uma educação, um processo de formação voltado pra contribuir com essa personalidade muitos vícios que às vezes vai atrapalhar no conjunto da sociedade vão ser transformados em energias de progresso, de evolução, de virtudes né. Então pra mim todas as virtudes está de alguma forma construindo o nosso... acompanhando e construindo o nosso ser de forma integral.

Cena 3 – Antônio Neto

E a... e dentro desta perspectiva de que, também não tem a obrigação de o aluno que vir pra cá, não tem a obrigação de ser um técnico agropecuário propriamente dito, de ser um engenheiro agrônomo ou alguma coisa ligada ao campo. Ele pode ser outra coisa, só que assim o que ele vai receber aqui é muito mais do que um técnico agropecuário né, o que ele vai receber aqui é muito mais do que uma preparação pra ser agrônomo, ou veterinário ou zootecnista ou uma outra coisa, né. Ele é a formação, é a essência humana que ele precisa pegar pra viver e ser feliz e ajudar os outros a serem felizes né. Então, meu grande recado pra juventude, e não só pro pessoal do campo, porque essa coisa do campo né, essa essência campesina, ela tá muito dentro das pessoas da cidade. Então a maioria das pessoas da cidade como Goiás, elas têm essência campesina né. Eu não quero falar “rural”, mas, elas têm essência campesina. Você pega uma menina, como essa Marina aqui, uma menina que é agrônoma e tudo mais, mora na cidade e tudo mais, mas, tem paixão pelo campo né, e gosta de lidar, gosta de lidar, tanto que se formou em agronomia né. Então, a escola eu acho que ela... ela... eu, pra dizer a verdade às vezes eu tenho dificuldade de dizer o que eu sinto e o que eu penso em relação a isso. Mas, ela, ela, tem esse papel de ajudar as pessoas a buscar, a buscarem sua própria identidade né.

Cena 4 – Gabriel Sol

É, a Escola Família Agrícola, ela tem uma dinâmica diferente, com certeza né, mas uma dinâmica agradável e muito bem produtiva. Em comparação às outras escolas, em relação à produção, é a mesma coisa, mas, realmente eu acho ela bem melhor do que as outras, por causa da Pedagogia da Alternância, o curso técnico vem junto com o Ensino Médio, a convivência com os alunos, com os professores, com os funcionários todos assim. Realmente, é uma escola que eu acho muito prazerosa de se estudar, assim dizendo.

Cena 5 – Marina

Eu conheci a Pedagogia da Alternância aqui na escola. Eu nunca tinha tido contato, sempre estudei em escola regular né, escola convencional e eu acho que pro, pro estudante que é do campo é muito interessante né. Você aprender aqui na escola e ir pra casa colocar em prática, cê levar isso pra sua casa, cê aprender... e isso não é só com as matérias técnicas também né, eu acho que sem o Português, sem a Matemática e isso tudo a gente leva pra casa. Sem o contato, a experiência do, da base, a Base Comum, eu acho que também é legal isso, que eles levam pra casa, eles vão com atividades pra ser feita, a gente visita a casa deles, que eu achei uma parte essencial. No primeiro ano que eu trabalhei aqui não tinha essa visita né, aos estudantes porque a gente tava sem a van,

aí no segundo ano, quando a gente passa a ir à casa do estudante, a gente conhece, a gente entende todo o estudante, porque a visita a esse estudante esclarece muito sobre ele. Eu acho que na escola convencional não tem isso, não tem tanto esse contato com a família. Aqui por ser uma escola, a Escola Família Agrícola né, a gente tanto tem os alunos aqui na escola como nossa família, quanto vai à casa deles e entende a realidade deles também, que é uma parte muito importante também dessa Pedagogia da Alternância.

Cena 6 – Douneto

E quando se tem um menino que ele tem um tempo de alternância, e lembrando que é importante ter cuidado com o que que é o termo alternância. A alternância não é a alternância de tempo. É alternância de saberes, de ideias né, porque a ideia que o menino relata ao ouvir a mãe falando dum assunto ou mesmo dum desequilíbrio ecológico que teja nas culturas dele, na casa dele, é tão importante como estudo, como área de estudo, como aprender a estudar, do que aprender só a pesquisar ou a falar daquilo que já tá escrito. E aí é o fato desse estudante aprender essa vivência é um pouco sutil, é leve esse aprender. O tempo de alternância, ele, ao trazer recurso e através dos instrumentos pra escola, da comunidade pra escola, dá possibilidade desse estudante fazer a complementação da importância dele, da escola, e da importância da escola na vida dele.

Cena 7 – Edson

A gente meio que tinha uma dificuldade porque, assim, a gente tava aqui aprendendo na prática mesmo, a técnica né. Então aí, assim, a gente levava pra casa, só porque a técnica do meu pai era a técnica do pai dele. Nessa época então, as coisas eram diferentes né, ah assim, eu aprendi assim... assim na escola pai, assim tá certo. Ah, mas o meu pai fazia isso e assim... assim dava certo. Só porque assim, a gente foi conversando e foi... a visita dos professores em casa também ajudava bastante e aí, sempre, eles iam pra fazer junto com a gente, igual eu entrei mesmo na escola em 2002, em 2003 eu já tinha caixa de abelha em casa. Então, assim, meu pai tirava mel, mas, ele tirava o mel e a abelha ia embora né. Hoje não, hoje nós tira o mel e a abelha fica na caixa. Então, aí assim, aos poucos ia mostrando pra ele como que era que funcionava né. Ô pai assim é a técnica que a gente aprendeu na escola, mas, vamo juntar a técnica que nós aprendeu na escola com a experiência do senhor, do pai do senhor e vamo juntar e vamo ver no que é que dá uai. Aí ia conversando e os professor ia também e ajudava na conversa.

Cena 8 – Iracélia

No processo de alternância que a gente chama, a gente divide sessão escola e sessão família, a gente sempre usa esses termos né. Quando se tá em sessão escola é... a gente fala que é muito da teoria, é claro que todas as áreas técnicas a gente tem práticas. Então, acho que isso é o que faz a total diferença das outras escolas, a gente sempre tem as práticas. Então, assim no momento que a gente tá é... não só aprendendo a prática, a teoria, a gente tá colocando em prática também aqui na escola e aí quando vai pra família é um processo desafiador. Pra mim, e aí falando enquanto egressa, enquanto é... mulher, filha mulher né, eu tive um desafio muito grande em casa com isso. Porque assim, a gente chegava e passava as coisas que a gente tinha aprendido e falava: pai vamo fazer assim, pai isso dá certo, não isso não funciona e não sei o que, não sei o que. Foi um processo difícil de aceitação e aí porque a gente vive numa sociedade muito preconceituosa, muito machista né. Então, assim, pra o meu pai aceita muitas coisa que eu e meu irmão levamos foi quando meu irmão veio e também falava a mesma língua que a gente, levava as mesmas coisas. Então, foi um processo assim e eu sinto que a gente vive isso hoje ainda com alguns estudantes nossos, principalmente, com as meninas. Apesar de que nesse momento agora a gente tem um quadro muito menor de meninas, quando eu entrei na escola a gente era um número bem, bem pariado sabe e, assim, tinha muitas jovens, muitas mulheres e era ponto firme mesmo e as meninas era daquelas que chegava assim e rasgar o verbo quanto à família e as coisas aconteciam. Esse processo da sessão família quando o monitor vai é... pra gente existe dois momentos. Existe o momento que cê fica apreensivo, então, o professor vai vim aqui eu tenho que tá impecável com as coisas, porque eu tenho que mostrar tudo que é bom aqui em casa, não vou mostrar nada de erro, a primeira visita é essa, não vou mostrar nada de erro, que eu dou conta de fazer tudo. A segunda visita, que ele vai, aí cê já fala assim, não, eu preciso de ajuda, eu preciso perguntar, eu preciso realmente conseguir fazer. Então, assim, realmente, de fato gente vai entendendo que a visita desse monitor na propriedade é pra ajudar, é pra contribuir e aí o processo da família nisso, na escola a gente tinha uma presença muito grande quando, quando a escola foi criada e aí eu vou me arriscar dizer que até no ano de 2010, 2012 a gente tinha uma participação muito grande da família, de fato aqui sempre na escola, a gente sempre teve transporte que traziam os estudantes da cidade pra cá. Mas, várias famílias sempre optavam por vir trazer, por vir trazer, passar o dia, as vezes passar o final de semana, pra entender também o processo de como funciona na sessão escola e aí em casa é... ao longo do processo do estudante aqui, o menino vai conquistando, na verdade. Eu falo que é uma conquista a cada sessão que ele volta. Tem um pai que consegue ceder um espaço pra ele desenvolver uma experiência, o pai já aceita uma sugestão que ele falou que aquilo ali a gente já não faz, que tem que ser dessa outra forma e aí, assim, uma coisa que sempre pega pra nós enquanto Efago, é porque a gente sempre trabalha dentro da Pedagogia da Alternância, a gente sempre trabalha com a Agroecologia, com o orgânico. Então assim, a resistência é muito grande e quando a gente fala não, a gente não precisa bater veneno, a gente não precisa fazer essa técnica desse jeito pra conseguir produzir, é um dos impasses, assim, gigantesco né, e principalmente, uma mulher falando né, que não precisa fazer assim. Então, é muito difícil.

Cena 9 – Marina

Eu acho que, a Alternância colabora muito pra isso né. Que a gente começa ver uma tema nessa sessão, aí eles vão pra casa e eles vão com aquilo na cabeça né e eles acabam comentando os pais, com os avós, com os tios e eles acabam trazendo as visões de lá também pra aula. Quando a gente volta, eu trabalhei... vamos supor, quando eu trabalho o milho, que é uma coisa muito comum, um plantio muito comum, aí eu falo do milho numa quinzena na outra quinzena da continuidade ao assunto, eles levam atividades

para serem feitas e volta. Quando eles voltam e já voltam contando diversos casos de milho, assim, da teoria que eles levaram, falando ah professora meu pai falou que fazia isso, mas não sabia o porquê, meu pai falou que plantava assim, mas não sabia porquê e aqui cê vê que ele tá levando a teoria pra casa e o saber deles, o saber popular, muito, eu acho que é muito importante, é muito forte. É... aprender com a agroecologia, quando eu cheguei, eu saí da universidade e vim, é o caso do berço e da cova, quando eu cheguei pra mim se faziam covas pra plantio e eu cheguei aqui, eu aprendi, não a gente não faz cova, cova a gente põe defunto, a gente tá pondo uma muda, um bebê. Então a gente vai fazer um berço, a gente vai preparar a terra com todo carinho pra gente fazer, pra que a planta cresça. Eu falei, nossa faz todo sentido né, a gente, no nosso saber lá na universidade a cova que sempre foi feita lá, faz muito mais sentido fazer um berço mesmo e a gente aprende todos os dias com os alunos. Os alunos que chegam aqui no campo eles chegam com uma experiência prática muito grande. A gente tá aqui mais, pra ensinar o porquê, pra ensinar eles a fazerem a pergunta do porquê né, porque que eu tô fazendo isso?

Cena 10 – Kauã

Assim, pra mim que eu moro na fazenda é bom né, porque aqui a gente aprende várias coisas, assim, na parte técnica como fazer certo. Porque a gente não fazia na fazenda né, que não tinha conhecimento e aí ao longo do tempo a gente vai pegando tudo que os professores falam pra gente, os professores técnicos. É uma boa pra gente assim, mais que mora na fazenda.

Cena 11 - Reginaldo

Bem, essa união de família com os estudantes é... na escola em si, isso traz pra o aluno é até mesmo facilidade de aprendizagem, porque vejo que quando o estudante, ele tem a participação dos pais né, ele tem aí o apoio dos pais, este estudante é o estudante que mais dedica, que menos dá trabalho né. É... eles têm uma nota diferenciada na escola, por quê? os pais dá valor no que ele tá fazendo e acompanha né. Eu falo porque vejo quando o aluno chega aqui pela primeira vez e quando os pais vêm e, ao chegar ajuda a organizar seu quarto, organizar seu armário né, aquela preocupação com o filho de organizar uma coisa e outra e tal. A gente percebe que tá depositando no filho aquela segurança que precisa de ter pra vida, porque um dia o filho cria asa e vai embora. Então, só que ele tem de aprender a voar. Então o pai tá dizendo, tô te ensinando a aprender a voar. Então, tô confiando em você e tal e assim vai. Então, quando vejo a escola é... sendo bem amparada pelos pais e automaticamente os alunos, seus filhos, se sentirão à vontade, isso faz a diferença demais, muito, mas, muito mesmo. Porque uma coisa é você estudar e saber que tem alguém que você pode chegar em casa e mostrar aquilo que você aprendeu né, o aluno vai ficar feliz da vida e chegar, pai olha eu aprendi a fazer aqui uma enxertia aqui ó, eu aprendi a fazer um método de propagação aqui, poá um porquill, que seja. Gostaria de mostrar pro senhor né, o pai, não... vamo ali, vamos fazer, faz ali meu filho isso é bom. E faz muita diferença quando nós recebemos os pais aqui e nós já fizemos mutirão que os pais vieram e pegou junto né. Então, o filho olhando do lado, ah meu pai tá aqui comigo, aquilo faz a diferença né. Não é humilhante não né, eu acho que aqui nós temos pessoas de várias classes sociais aí... é... tanto aluno como professor né e todos vão juntos, vão fazer a diferença. Então, isso é mais uma vez lembrando que faz a gente entender que somos iguais. Mas, quando tem a família que abraça, rapaz o jovem chega aqui... professor, sabe aquela ideia? Sei! Eu fiz em casa e deu certo, meu pai gostou e tal. Eu falo, beleza continue, nós temos mais descoberta pra mostrar pra você aí e você continua mostrando pro seus pais. Então, família, escola e estudante se não tiver interagido os três, não dá, os pais têm que fazer a diferença.

Cena 12– Iracélia

Acho que talvez uma coisa que seja importante é... é sempre bom a gente fazer memória né, das pessoas. E aí eu não vou me arriscar a dizer muitos nomes, mas, acho que é sempre muito importante lembrar da, dos verdadeiros criadores desse espaço, sabe. E aí pra além dessas famílias e dos jovens da época, porque a Associação foi criada em 92 e a escola começou a funcionar em 94 e nesse processo a gente teve muita ajuda da parte da Diocese, da CPT. Então assim, o próprio Dom Tomás, a gente teve o padre Felipe Leddet que fez parte desse processo, assim, incondicionalmente, ele era a caminhada diária dele era vir de Goiás pra escola a pé. Então vinha e voltava, não aceitava carona não. Então assim, é... além dos líderes das famílias dos assentamentos, acho que é sempre bom lembrar, não vou arriscar a falar os nomes dessas pessoas que fizeram parte desse processo, sabe, de construção e... e, na verdade o momento era querer, realmente, criar uma escola diferenciada que pudesse atender esse público dos assentamentos e da agricultura familiar. Então acho que, talvez vale ressaltar a relevância e a importância dessas pessoas, várias que não estão mais entre nós. Vários deles, mas que fizeram história e tem memória nesse espaço, nesse chão que a gente pisa hoje. Que foi construído com mutirões e tudo né. Que é um processo que a gente sempre faz né, das atividades da gente ter. acho que desde o primeiro tijolinho já é esse processo de coletividade mesmo, acho que é isso.

Cena 13 – Kauã

Ser Família Agrícola é bom, é legal né. Aqui é um lugar que cê vai levar pra sempre né, porque esse colégio aqui não tem como esquecer daqui não, aqui é... a experiência aqui é totalmente diferente dos outros colégios. Ser Família Agrícola pra mim é, é uma honra de ser Família Agrícola.

Cena 14 – Gabriel

Família agrícola, literalmente é uma família. Não é só o nome que leva na escola. Por que é diferente? porque você tá acostumado com família só dentro da sua casa. Você aprende que aquilo é só sua família. Você só pensa que você, ah eu vou me casar, vou construir uma nova família, mas, quando você vem pra cá, você vê que não é isso, que existe outras formas de construir várias famílias, porque, chegando aqui você acaba, com os adolescentes, com os colegas todos, você acaba que todos vira seus irmãos, sabe. É uma experiência igualmente de família, dos irmãos de outras mães.

Cena 15 – Reginaldo

Então, quando o aluno fala assim, não, tô indo pra uma escola agrícola, ele tá dizendo assim ó: eu estou indo fazer história e a minha história ela vai ser lembrada, hoje. Por onde quer que eu passo a pessoa fala ah, você é o Reginaldo, eu lembro de você quando nós fizemos aquela colheita tal, quando nós preparamos aquele solo assim, então, fica na história, né. Então pra quem vem, moço, escolha melhor que tem né. Eu a todo tempo, eu digo que, se tem um lugar bom pra estudar, é na escola famílias agrícola.

Cena 16 – Iracélia

Eu falo porque, por eu ser mulher, hoje estar com meus trinta anos e ter começado nesse processo de EFA com quatorze, já tem um tempinho né, e aí como o pessoal fala né eu passei por todos os espaços já, passei pelo processo de estudante, passei pelo processo de funcionária técnica, passei pelo processo da Associação, passei pelo processo de monitória, sala de aula, passei pelo processo da gestão por duas vezes, na atual como tô e muita gente olha e não olha com bons olhos sabe, olha assim, é doidura! Mas, como existe muita gente que desacredita desse processo de educação, desse processo de formação e por a gente viver em um município que é muito cercado de, sempre de homens ocupando os espaços, sempre homens estando à frente, quando eu assumi a escola, e aí eu falo assumi enquanto pessoa mesmo, de o que eu podia fazer e até hoje que eu posso fazer, falando financeiramente e fisicamente, eu sempre faço. É... tem gente que fala que é loucura. Mas para mim é uma coisa que eu acredito, sabe, eu acredito muito nesse processo de Educação de formação do cidadão de bom caráter, do cidadão crítico, que consiga chegar nos espaços e se, se expor, chegar nos espaços e conseguirem ter uma boa fala. É, eu tenho muita dificuldade com a fala, principalmente, quando se trata, às vezes do microfone e tudo. Mas, se for pra uma roda de conversa, vamo bora, conversa o dia inteiro né, aquela história. Mas, pra mim, é... ser EFA e estar no espaço EFA é construção o tempo todo, é esse processo de ser humano que a gente vai se tornando a cada dia melhor. É muito desafiador porque a gente não tem recurso próprio, a gente sempre vive de parceria, a gente sempre vive de apoio ou às vezes a gente não vive de nada porque a gente não tem nada disso. Mas é um projeto educação que, para mim, vale mais do que uma faculdade, às vezes, ou do quê, como se diz vou ser ousada, vou dizer, um mestrado ou doutorado da vida, porque é vivência. É esse processo de estar realmente com pé na escola, quando a gente fala, é de estar realmente na prática, é de estar realmente vivendo o que que é essa educação, sabe, passando por esses processos de dificuldades que a gente tem, mas, de muita alegria também. Porque às vezes é uma coisinha que para os outros é muito pequenininha e quando a gente tem de conquista, para a gente é muito grande. Mas estar na EFA é ser esse cidadão que eu me tornei hoje. Ser essa pessoa que ama a Educação do Campo, que ama a agricultura e que ama estar nesse espaço da escola.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Márcia. *O documentário e a prática jornalística*. 2006. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/pjbr/arquivos/ensaios7_d.htm Acessado em: 02/02/2022.
- ClAVATTA, Maria. *A formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*. Issn: 1808-799X. Ano 3, n.3 – 2005.
- PENAFRIA, Manuela. *O filme documentário: história, identidade, tecnologia*. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.