



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NILTON VALE CAVALCANTE

**A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NA VISÃO DOS EGRESSOS DA EFA DE PORTO
NACIONAL – TO: a possibilidade de uma formação integral**

**BELÉM-PARÁ
2008**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NILTON VALE CAVALCANTE

**A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NA VISÃO DOS EGRESSOS DA EFA DE PORTO
NACIONAL – TO: a possibilidade de uma formação integral**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação no Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, linha Políticas Públicas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Pará.

ORIENTADORA: PROF^a. DRA^a. NEY CRISTINA MONTEIRO DE OLIVEIRA

BELÉM-PARÁ

2008

NILTON VALE CAVALCANTE

A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NA VISÃO DOS EGRESSOS DA EFA DE PORTO NACIONAL – TO: a possibilidade de uma formação integral

Orientadora: _____
Professora Dra. Ney Cristina Monteiro de Oliveira - UFPA

1º Examinador: _____
Professor Doutor Salomão Hage - UFPA

2º Examinadora: _____
Professora Dra. Maria Josefa de Souza Távora – UEPA

3º Examinador: _____
Professor Doutor Gutemberg Guerra – NEAF/UFPA

Avaliado em ____/____/2008.

Conceito: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus que assumiu a forma humana na pessoa do seu amado filho Jesus Cristo; à minha mulher Gecilda e aos meus doces, queridos e abençoados filhos: Nilton Filho, Rafael e Gabriel (Bebê) e aos Egressos(as) da Escola Família Agrícola de Porto Nacional-TO.



FOTO 01 - Aos (às) Egressos (as) da Escola Família Agrícola de Porto Nacional

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Jesus Cristo – meu fiel companheiro –, nas horas mais alegres e também
mais difíceis dessa caminhada;
Agradeço aos meus pais que acreditaram e acreditam no poder da educação que transforma e
que liberta;
Agradeço ao Professor Doutor Orlando Nobre Bezerra de Souza, pela orientação que
possibilitou este trabalho e pela consolidação de uma amizade construída ao longo dos
últimos três anos;
Agradeço a Professora Doutora Ney Cristina Monteiro de Oliveira pela paciência e doçura na
orientação desta pesquisa;
Agradeço ao Professor Doutor Salomão Hage pela grande ajuda na reta final do Mestrado;
Agradeço aos colegas do Mestrado pela alegre e saudável convivência no ano de 2006,
particularmente a Sônia Gama, Cristiane, Josiane, Lina Gláucia e Ana Cláudia por que: se
com vocês foi extremamente difícil a caminhada, sem suas presenças e apoio creio que teria
sido impossível;
Agradeço aos Professores, Funcionários e a Coordenação do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal do Pará;
Agradeço à Escola Família Agrícola de Porto Nacional: alunos, egressos, monitores,
funcionários e direção pela aceitação e colaboração no processo de pesquisa;
Agradeço respeitosamente aos Motoristas das Empresas Transbrasiliana e Rápido Marajó que,
com profissionalismo e amizade me transportaram, com segurança, de Palmas (TO) para
Belém (PA) e vice versa nos últimos três anos;
Meu agradecimento especial a Gecilda: minha mulher, amante, companheira, incentivadora,
mãe de meus filhos e “etc” pelo bem que me faz, pela segurança que me transmite e pelo
amor que me dedica.

RESUMO

Neste estudo analisamos como a Formação Integral dos Jovens, um dos pilares fins da rede de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), vem se materializando na Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional e como se dá a participação de seus egressos nos diversos aspectos da vida social. A pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa com perspectiva dialética, que aqui assume a forma de estudo de caso. Combinamos o uso da pesquisa bibliográfica com outros procedimentos metodológicos como a pesquisa documental, por meio da qual analisamos, entre outros, o Projeto Político e Pedagógico da EFA, relatórios, Leis da Educação e Pareceres. Realizamos, ainda, entrevistas do tipo semi-estruturada com 14 egressos escolhidos, após a aplicação de um questionário respondido por 32 dos 103 estudantes que concluíram o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante na EFA, até o ano de 2006. Nos principais documentos da EFA de Porto Nacional, fica expressa a suposição de que a Escola pode contribuir para a Formação Integral de seus jovens, formando-os para a cidadania e construindo uma cultura de participação. A Educação do Campo, na história do Brasil, é um exemplo bem claro do descaso e da negação desse direito por parte do Estado brasileiro, no que diz respeito às políticas públicas para atender os povos do campo. É nesse vácuo da negação do direito, não só pelo próprio Estado, mas também, e principalmente, pelas classes dominantes de nosso país que nasce, no seio da sociedade civil de Porto Nacional, a Escola Família Agrícola, atendendo os jovens do campo daquela região. A EFA foi criada pela COMSAÚDE, uma instituição não-governamental, a partir de debates com as comunidades do campo de Porto Nacional e os Movimentos Sociais locais. Um dos objetivos da criação da Escola era o de atender os sujeitos do campo com uma Educação de qualidade e voltada para as especificidades dessa população, dando ênfase à Agricultura Familiar. A pesquisa concluiu que a Escola avança na medida em que trabalha o conhecimento a partir da leitura da realidade, à luz de outros conhecimentos e possibilidades no seu meio e que ela vem contribuindo para a Formação Integral e cidadã de seus jovens.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Egresso, Formação Integral e Cidadania

ABSTRACT

In this study it was analyzed how the Integral Formation of young people, one of the main purposes of the network *Centros Familiares de Formação por Alternância* (Familiar Centers of Alternation Formation), has been happening at *Escola Família Agrícola* (Agricultural Family School), in the city of Porto Nacional, and how occurs the participation of its egresses in the different aspects of social life. The research is based on the qualitative approach with dialectical perspective, that here has the form of case study. We combined the use of bibliographic research with other methodological procedures, such as documentary research from which it was analysed, among other situations, the Political and Pedagogical Project of the Agricultural Family School, reports, Education Laws and opinions. We still applied semistructuralized type interviews, with 14 chosen egresses, after applying a questionnaire answered by 32 of the 103 total students that had finished the High School and Professional Education at the Agricultural Family School, until the year of 2006. At the main documents of that School, it was clear the assumption that it can contribute with the Integral Formation of its young people, by training them for the citizenship and building a culture of participation. The Country Education, in Brazil history, is a concrete example of indifference and refuse of a right by the Brazilian State, from what is responsibility of public policies to include the country population. It is in this empty of denying people their rights, not only done by the State, but also and mainly by the powerful social elites of Brazil, that it is born, within the civil society of *Porto Nacional*, the Agricultural Family School, helping country people of that region. The Agricultural Family School was created by *COMSAÚDE*, a non-governmental organization, and it came from debates with country communities of *Porto Nacional* and local Social Movements. One of the purposes to the creation of the School is to help people that live at the country region, giving them a quality education and reflecting the particularities of that population, working with the Familiar Agriculture. The research concluded that the School advances by working knowledge from reading people reality, in the light of other knowledges and possibilities and that the School contributes to form citizens at the Integral Formation of its young people.

Keywords: Alternation Pedagogy, Egress, Integral Formation, Citizenship

LISTA DE FOTOS

Foto 01	Egressos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional	-
Foto 02	Escola Família Agrícola de Porto Nacional – EFA.	90

LISTA DE MAPAS

Mapa 01	Limites Geográficos do Estado do Tocantins	28
---------	--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Conflitos envolvendo a posse da terra no Estado do Tocantins entre 1995 e 2006	33
-----------	--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Estimativa das populações residentes de 2001 a 2004 e a população de Porto Nacional segundo os Censos Demográficos de 1970, 1980, 1991 e 2000.	38
Quadro 02	Estrutura Fundiária de Porto Nacional – 1996	43
Quadro 03	Número de analfabetos em Porto Nacional – TO em 2003.	46
Quadro 04	Porto Nacional. Taxa de analfabetos.	47
Quadro 05	Número de matrículas nos Ensinos Infantil, fundamental, médio, de Jovens e Adultos e Especial no município de Porto Nacional entre 2000 e 2004.	48
Quadro 06	Porto Nacional IDEB(s) observados e 2005-2007 e meta para 2021	49
Quadro 07	Número de Estabelecimentos Escolares em Porto Nacional. Ano: 2004.	50
Quadro 08	EFA de Porto Nacional. Número de alunos matriculados – 1994/2007.	91
Quadro 09	Alunos matriculados na EFA em 2007, por sexo.	92
Quadro 10	Onde e que tipo de trabalho realiza atualmente?	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	População Urbana em Porto Nacional de 1970 à 2000	39
Gráfico 02	População Rural em Porto Nacional de 1970 à 2000	39
Gráfico 03	Gênero	127
Gráfico 04	Faixa Etária	128

LISTA DE SIGLAS

AEFACOT – Associação das Escolas Família Agrícola do Centro – Oeste e Tocantins
AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural
APA-TO – Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins
ARCAFAR NORTE - Associação Regional das Casas Familiares Rurais Norte e Nordeste do Brasil
ARCAFAR/SUL - Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
BASA – Banco da Amazônia
CEETEPS – Centro Estadual de Educação tecnológica Paula Souza
CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância
CF – Constituição Federal
CFR – Casa Familiar Rural
CNE – Conselho Nacional de Educação
CIME – Comissão Interinstitucional de Saúde
COOPTER – Cooperativa de Apoio Técnico em Áreas de Assentamentos no Tocantins
COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação
CPT – Comissão Pastoral da Terra
CTA – Centro de Tecnologias Alternativas
DERGO – Departamento de Estradas de Rodagens de Goiás
DNPVN – Departamento Nacional de Portos e Vias Navegáveis
EA – Escola de Assentamentos
EBCT – Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
EFA – Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO
ECOR – Escolas Comunitárias Rurais
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
FAO – Organização das Nações Unidas para a Agricultura e Alimentação
FECOLINAS – Fundação Municipal de Ensino Superior de Colinas
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIESC – Faculdades Integradas de Ensino Superior de Colinas
GRUCONTO – Grupo de Consciência Negra do estado do Tocantins
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES –Instituição de Ensino Superior
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JK – Juscelino Kubitschek
LDBN – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LULA – Luiz Inácio Lula da Silva
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC – Ministério da Educação
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR's – Maisons Familiaes Rurales
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PA(s) – Projetos de Assentamentos
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC(s) – Projetos de Emendas Parlamentares
PNE – Plano Nacional de Educação
PETROBRAS – Petróleo Brasileiro
PPP – Projeto Político e Pedagógico
PRONERA – Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
SEAGRO – Secretaria da Agricultura do estado do Tocantins
SECOM – Secretaria de Comunicações do estado do Tocantins
SEDUC-TO – Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Tocantins
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional
SEPLAN – Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins
UFPB – Universidade Federal da Paraíba
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UNEFAB – União Nacional das escolas Família Agrícola do Brasil.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	13
Capítulo I	23
1 A Realidade do Tocantins, de Porto Nacional e a Educação	23
1.1 O Estado do Tocantins: Aspectos Históricos, Econômicos e Sócio-Culturais.....	25
1.2 De Porto Real a Porto Nacional: contextualizando o município.....	38
1.2.1 Aspectos demográficos, históricos e sócio-econômicos.....	38
1.2.2 A Educação em Porto Nacional – TO.....	46
Capítulo II	54
2 As Políticas Educacionais Brasileiras, Educação do Campo e A EFA de Porto Nacional– TO.....	54
2.1 As políticas educacionais brasileiras no contexto atual e a questão da cidadania	55
2.2 Educação no Campo no Brasil, no Estado do Tocantins e em Porto Nacional –TO.....	70
2.3 A Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO	78
2.3.1 Pedagogia da Alternância: a origem das EFAS.....	78
2.3.2 A COMSAÚDE e os Movimentos Sociais em Porto Nacional – TO.....	84
2.3.3 A Escola Família Agrícola de Porto Nacional em Porto Nacional – TO.....	90
Capítulo III	99
3 A Formação Integral dos Sujeitos do Campo EFA de Porto Nacional – TO.....	99
3.1 A EFA de Porto Nacional: uma experiência de formação do jovem do campo.....	101
3.2 Pedagogia da Alternância: a vivência prática do currículo da EFA de Porto Nacional – TO	102
3.2.1 O Currículo da EFA de Porto Nacional – TO.....	103
3.3 Análise dos Elementos Constitutivos da Pedagogia da Alternância.....	107
3.3.1 O Papel da Alternância: Sessão Escola / Sessão Família.....	107
3.3.2 A Importância da Visita dos Monitores às Famílias.....	114
3.3.3 O Plano de Estudo.....	117
3.3.4 Folha de Observação.....	120
3.3.5 Plano de Curso.....	121
3.3.6 Caderno da Realidade.....	122
3.3.7 Projeto Profissional de Vida.....	124
3.4 Os (as) Egressos (as) da EFA de Porto Nacional: dados quantitativos e qualitativos obtidos no trabalho de campo.....	126
Aproximações Conclusivas.....	135
Referências Bibliográficas.....	140
Anexos	148

INTRODUÇÃO

Apresentação da Temática de Estudo

Este estudo focaliza a Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional – Tocantins, que tem na Pedagogia da Alternância sua mais significativa expressão e vem se estruturando na perspectiva de uma educação que seja do campo, construída por seus atores, entre esses os alunos, pais, monitores e a própria comunidade. Tem por objetivo analisar – na visão dos egressos – como a formação integral dos jovens, um dos pilares fins da rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), vem se materializando na EFA e como se dá a participação desses jovens nos diversos aspectos da vida social.

Mais do que um requisito acadêmico, realizar esta pesquisa significou para mim um grande desafio. No campo profissional, de um modo geral, atuei em diversas atividades. Formado em Odontologia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), durante a maior parte de minha vida, apesar de uma rápida passagem pela iniciativa privada, priorizei a gestão no setor público na área da saúde como principal campo de atuação profissional.

Durante a década de 1990, cursei e concluí o Curso de Direito pela Fundação Universidade do Tocantins, campus de Colinas do Tocantins – TO. Em 1998, essa instituição abriu outro curso de Direito, em Palmas, capital do Estado – que mais tarde foi incorporado pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). O curso de Direito de Colinas, para não ser fechado e após intensa movimentação local, foi absorvido pelas Faculdades Integradas de Ensino Superior de Colinas (FIESC), uma Instituição de Ensino Superior (IES) criada pela Prefeitura Municipal de Colinas que, além de abrigar o já citado curso, abriu o de Letras e o Normal Superior.

Em 2001, apesar de atuar como Secretário Municipal de Saúde de Colinas, aceitei o desafio de colaborar como docente da FIESC, no curso de Direito. Em 2002, realizamos o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior, ministrado pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), núcleo de Conceição do Araguaia e, a partir daí, nasceu o interesse de nos aprofundarmos nessa nova área para nós: a da Educação.

Em 2004, fui convidado pela FECOLINAS – Fundação Municipal de Ensino Superior de Colinas, instituição mantenedora da FIESC - a realizar um trabalho com agricultoras e agricultores familiares. Esse trabalho foi financiado com recursos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e realizado em Porto Nacional – TO nas instalações da EFA. O PRONERA é uma política do Governo Federal executada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), cujo objetivo é ampliar o acesso aos vários níveis de escolarização dos trabalhadores assentados da reforma agrária. O Programa apóia projetos educativos que se propõem a utilizar metodologias voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos.

Mais recentemente, em janeiro de 2005, fui convidado a trabalhar como Secretário Executivo da Secretaria Municipal de Saúde de Porto Nacional - TO. Nesse mesmo ano, ao atualizarmos o Plano de Saúde do Município, sentimos a necessidade de dar uma atenção diferenciada às comunidades camponesas para as quais os serviços de saúde, historicamente, chegavam com certa dificuldade. Envolvemos, então, os alunos da EFA na elaboração da Proposta para a Saúde no Campo do município de Porto Nacional e, juntos, traçamos a rota pela qual a Unidade Móvel de Saúde¹ passaria. Percebemos o quanto aqueles jovens estudantes conheciam a realidade em que viviam e trabalhavam e, a partir dessa aproximação, conhecemos a proposta pedagógica da EFA e sentimos o desejo de pesquisar de que maneira

¹ O município de Porto Nacional possui uma extensa área rural. Como estratégia de atendimento médico à população moradora do campo, a Secretaria Municipal de Saúde lança mão de uma Unidade Móvel de Saúde que percorre grande parte da zona rural levando atendimento médico e odontológico àquela população.

vinha acontecendo a participação de seus egressos nas distintas atividades sociais, a partir dos saberes acumulados ao longo de sua formação escolar.

Também passamos a compreender de que modo, a partir da década de 1980, os movimentos sociais populares, especialmente aqueles mais ligados diretamente às causas do campo, vinham participando dos diversos aspectos da vida social – e ocupando uma centralidade poucas vezes vista na história contemporânea brasileira –, na luta por uma educação do campo que, nas palavras de Kolling et all (1999, p. 23-24),

[...] precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, uma alternativa; mas, sobretudo, deve ser educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.

Consideramos relevante o tema pesquisado, pois, recentemente, o Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer CNE/CEB nº. 1/2006 de 1º de fevereiro de 2006, além de reconhecer a Educação do Campo como assunto estratégico para o desenvolvimento sócio-econômico do meio rural, admitiu a Pedagogia da Alternância como sendo uma alternativa para a Educação Básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio) nas escolas do campo.

Sabe-se que a Pedagogia da Alternância não é uma experiência estatal, mas resultante das lutas engendradas pelos movimentos sociais, no seio dos quais nasceu e vem se multiplicando. No Estado do Tocantins, existem poucas experiências utilizando essa metodologia: são três EFAs em funcionamento nos municípios de Porto Nacional, Colinas e Campos Lindos e uma quarta, em fase de implantação, no município de Esperantina. Em agosto de 2007, por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação do município de Porto Nacional, foi inaugurado o Centro Educacional Chico Mendes, que não faz parte da rede CEFFA, mas se propôs a trabalhar com a Pedagogia da Alternância. Entre as experiências

com a Pedagogia da Alternância existentes no Tocantins, escolhemos a EFA de Porto Nacional por ser a mais antiga e já ter formado um considerável número de jovens, predominantemente filhas e filhos de pessoas do campo.

No Brasil, a discussão da relação público-privada vem assumindo uma centralidade nas duas últimas décadas. Nesse sentido, pesquisar a EFA de Porto Nacional, uma escola vinculada ao movimento dos trabalhadores rurais, criada e mantida por uma ONG, a Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), porém majoritariamente financiada com recursos públicos, poderá contribuir no debate que envolve as políticas educacionais não só no Município de Porto Nacional como no próprio Estado do Tocantins.

Assim sendo, à experiência de ter nascido numa pequena cidade do sertão paraibano – na época bastante isolada dos maiores centros urbanos, João Pessoa e Campina Grande - e ser filho de agricultores juntou-se a curiosidade de conhecer mais profundamente a Pedagogia da Alternância praticada na EFA, culminando com a escolha do tema Formação Integral como eixo principal desta investigação e para a definição do enfoque adotado neste estudo, que pode ser traduzido com o seguinte questionamento: as práticas educativas da Pedagogia da Alternância desenvolvidas na EFA de Porto Nacional – TO contribuíram para a formação integral de seus egressos?

Fizemos uma reflexão no sentido de compreender os eixos que fundamentam as concepções teóricas mais significativas da Pedagogia da Alternância, e pesquisamos como ocorre, na prática, a formação preconizada nos principais documentos da EFA de Porto Nacional, procurando analisar se a Pedagogia da Alternância nela desenvolvida contribuiu para a formação de seus egressos sob o ponto de vista da criação das condições para o exercício efetivo dos direitos de cidadania e da habilitação desses cidadãos à participação na vida política da comunidade. Para isso, tomamos as seguintes questões norteadoras: como a

formação integral dos jovens, um dos pilares fins da rede CEFFA, se materializa na EFA de Porto Nacional? Qual a opinião dos egressos acerca da metodologia pedagógica da EFA? Os saberes adquiridos na EFA contribuíram para melhorar as condições de vida não só dos egressos como também de seus pais, vizinhos e da comunidade? Como ocorre a participação dos egressos nos diversos aspectos da vida social?

A reflexão teórica aqui proposta nos impõem dois estimulantes desafios: um deles é compreender que o campo tem suas especificidades, que vão desde a histórica precariedade das escolas do meio rural até especificidades de uma realidade social, política, econômica e cultural que incorpora diferentes espaços, formas e sujeitos. Além disso, os diversos povos do campo também são diversos nos pertencimentos étnicos e raciais (BRASIL, 2004). O segundo desafio é ético: pensar e repensar a escola como arena política, como campo de disputa pela hegemonia, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade democrática e igualitária, fundamentada, entre outros, no princípio da solidariedade.

Metodologia do Estudo

Este estudo baseia-se na abordagem qualitativa com uma perspectiva dialética que aqui assume a forma de estudo de caso. Optamos por essa abordagem por acreditarmos que ela nos permitiria analisar, a partir da visão dos egressos, uma significativa intencionalidade anunciada pela EFA nos seus principais documentos, especialmente no seu projeto Político e Pedagógico (PPP) – baseado na formação integral de jovens - e, a partir daí, desvendar como se dá a inserção dos ex-alunos da Escola na sociedade ou, em outras palavras, como e em que níveis ocorre a participação deles na sociedade.

Segundo Chizzotti (2006, p.79),

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Na opinião do autor, a dialética é uma das orientações filosóficas que afirmam ser a relação entre mundo real e sujeito sempre presente no conhecimento, pois

[...] insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento. [...] valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as oposições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens. [...] o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais (ibidem, p. 80).

Concordamos ainda com Minayo (1994, p.22) quando ele afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com um universo de significados, motivações, 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”. Por tais razões, ao nos aproximarmos mais da Escola e de seus sujeitos, fizemos uso de aproximações etnográficas, posto que o foco dos etnógrafos, nas palavras de André (1995), é a descrição da cultura: práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens e significados.

Identificamos nosso trabalho como estudo de caso com abordagem qualitativa, baseados na opinião de Trivinos (1987, p. 22) que afirma ser essa “uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente”, o que implica falar que o Estudo de Caso consiste na observação detalhada de uma dada realidade com a finalidade de conhecer e retratar valores específicos, porém revestidos de um caráter de universalidade.

Como procedimento de pesquisa, realizamos, inicialmente, uma revisão da literatura, que além de buscar incorporar o debate relativo à educação, especialmente nas escolas do campo, procurou expressar o pensamento mais atualizado sobre o tema abordado.

Embora tendo elegido a pesquisa bibliográfica como fonte principal de estudo, combinamos o seu uso a outros procedimentos metodológicos como a pesquisa documental, em que foram analisados o Projeto Político e Pedagógico (PPP) da EFA, relatórios, leis da Educação, pareceres, projetos da Escola e outros documentos. Da EFA, procuramos levantar a sua trajetória a fim de compreender sua história, sua dinâmica social e sua interação com a narrativa de vida de cada sujeito que, direta ou indiretamente, constrói o cotidiano da prática escolar, sejam eles alunos, monitores, diretores, pais ou a própria comunidade. Registramos o que a instituição vem fazendo ao longo dos seus 14 anos de existência, buscando retratar a dinâmica de seu funcionamento e procurando compreender, particularmente por meio de seu PPP, quais os pressupostos e diretrizes que fundamentam suas práticas.

Como instrumentos utilizados na coleta de dados, fizemos uso da observação, oportunidade na qual acompanhamos a vida diária da Escola nos seus mais diversos aspectos: administrativo, histórico, de infra-estrutura, pedagógico, financeiro, jurídico, relação com a comunidade.

Até o ano de 2006, 103 alunos e alunas haviam concluído o Ensino Médio e o Ensino Profissionalizante na EFA. Desse total, 32 responderam a um questionário e, a partir dele, escolhemos 14 ex-alunos para entrevistarmos. O critério de seleção foi aleatório; apenas na questão de gênero, em função do pequeno número de alunas que responderam ao questionário, praticamente não tivemos como fazer escolhas.

A razão que nos levou a escolher esses 14 egressos para entrevistar foi a facilidade que encontramos em localizá-los. O espaço do Campo em Porto Nacional é extenso e a EFA atende alunos não só deste Município como de outras localidades. Os 14 egressos

entrevistados estavam sempre presentes nas festividades promovidas pela Escola, nas reuniões da Associação de Apoio à Escola e na maioria dos eventos que chegamos a participar. As entrevistas foram do tipo semi - estruturada “[...] que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE, 1996: P.34).

Os questionários tiveram o intuito de colher informações por escrito dos egressos, informações essas, no nosso entendimento, mais objetivas e que nos ofereceram uma visão mais ampla, mais horizontalizada do que poderíamos estar indagando ao elaborar o roteiro para as entrevistas. As entrevistas, por sua vez, nos permitiram desvendar alguns elementos que complementaram e aprofundaram determinados aspectos que não haviam ficado muito bem definidos nos questionários.

Na definição dos sujeitos da pesquisa, constatamos que, ao longo dos seus treze anos de existência, a EFA formou três turmas de egressos. No início, foram alunos que concluíram o Ensino Fundamental e prosseguiram seus estudos noutras instituições, pois, até então, a EFA não oferecia o Ensino Médio. Em seguida, a Escola formou alunos do Ensino Médio e, recentemente, tem formado Técnicos em Agropecuária.

Decidimos entrevistar os egressos das duas últimas turmas por entendermos serem eles quem melhor representassem o esforço de construção e consolidação do projeto de escola sonhado por seus idealizadores.

O material coletado no Diário de Campo e as transcrições das entrevistas foram analisados e interpretados com base no referencial teórico e auxiliados pela técnica denominada Análise de Conteúdo que, na realidade, “[...] é um conjunto de técnicas de análise de comunicação” (BARDIN 1977, apud CHIZZOTTI, 2006: p.98) que contém informações sobre o comportamento humano atestadas por uma fonte documental. Após a análise das

entrevistas, foram elaboradas as conclusões, e as variáveis colhidas que puderem ser avaliadas quantitativamente foram representadas em quadros, tabelas e gráficos.

Este estudo encontra-se estruturado em três capítulos. No primeiro, intitulado A Realidade do Tocantins, Porto Nacional e a Educação, retratamos o Tocantins – um Estado aparentemente pouco conhecido no Brasil - e o município de Porto Nacional - onde está localizada a Escola Família Agrícola -, com o objetivo de contextualizar as políticas de Educação postas em prática no Estado e no município de Porto Nacional.

O segundo capítulo, cujo título é As Políticas Educacionais Brasileiras e a Escola Família Agrícola de Porto Nacional, tem por finalidade discorrer sobre a educação do campo no Brasil, no Tocantins e em Porto Nacional a partir do referencial da Pedagogia da Alternância e contar a história da EFA de Porto Nacional e sua relação com a sociedade civil, notadamente com os movimentos sociais locais.

O terceiro capítulo, denominado A Formação dos Sujeitos do Campo na EFA de Porto Nacional, encontra-se dividido em duas partes. Na primeira delas, discorreremos sobre a experiência da formação dos jovens do campo na EFA de Porto Nacional, a partir do uso dos principais elementos constitutivos da Pedagogia da Alternância e analisamos, a partir das falas dos egressos entrevistados, como eles entendem a Formação Integral que vem se materializando na Escola. A segunda parte do terceiro capítulo consiste na apresentação dos resultados obtidos na pesquisa, por meio dos quais chegamos à conclusão dos processos de participação dos egressos nos diversos aspectos da vida social assim como que impressões eles têm sobre a metodologia da Pedagogia da Alternância aplicada pela EFA.

Nas considerações finais, encerramos nosso trabalho sintetizando os aspectos mais relevantes para o entendimento do problema de pesquisa e apontamos alguns achados para que a EFA e seus sujeitos tenham em mãos um documento que tenta compreendê-la e contribuir para sua consolidação naquela comunidade.

Temos a convicção de que este estudo é uma primeira aproximação, certamente não concluída, que procura deixar à disposição da comunidade educacional uma contribuição para pensarmos experiências de políticas educacionais que possam caminhar na direção do direito à educação pública e de qualidade e na dignificação de seus alunos e alunas.

CAPÍTULO I

1. A REALIDADE DO TOCANTINS, DE PORTO NACIONAL E A EDUCAÇÃO

Este capítulo tem por objetivo descrever aspectos sócio-culturais do Estado do Tocantins e do município de Porto Nacional – TO onde está localizada a EFA, Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO, para além de situá-la geograficamente, contextualizar o Estado do Tocantins. Apesar de ser o Estado mais novo da Federação – nascido em um cenário de democratização brasileira (Pós-Constituinte de 1988) –, o Tocantins já se apresenta carente do desenvolvimento de ações que diminuam as desigualdades sociais, numa dinâmica que seja capaz de inserir outros segmentos da sociedade - entre eles os trabalhadores -, nas benesses do ‘desenvolvimento’ apregoado no lema de um Estado que dizia ser “Da Livre Iniciativa e da Justiça Social”².

Ao longo de nosso estudo, percebemos que o Estado do Tocantins, apesar de contar com apenas 18 anos de existência, já apresenta em termos educacionais dificuldades comuns aos demais estados brasileiros. Não é sem razão. Apesar de ser considerado um estado “novo”, o Tocantins recebeu de Goiás - do qual foi desmembrado - uma desagradável herança: escolas mal conservadas, com estruturas físicas decadentes e ultrapassadas, professores e alunos com baixa auto-estima e, no que diz respeito à educação do campo, um silêncio absoluto. Em resumo, havia muitos problemas para serem enfrentados e solucionados na maior brevidade possível.

Se a realidade mencionada acima retrata a situação da educação de um modo geral, no que diz respeito ao campo quase nada foi encontrado em termos de políticas que viessem ao

² “Tocantins: O Estado da Livre Iniciativa e da Justiça Social” era o slogan dos três governos de Siqueira Campos (1989/1990; 1995/1998; 1999/2002), um dos idealizadores do Tocantins. (nota do autor).

encontro dos anseios das pessoas que, direta ou indiretamente, estão envolvidos com o campo brasileiro. Historicamente, o meio rural foi esquecido pela maioria dos nossos governos ou, mais precisamente, pelas elites que nos governaram nestes pouco mais de 500 anos pós “descobrimento” do Brasil pelos portugueses.

Atualmente, por meio da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), o Tocantins vem tentando construir uma proposta curricular para a Educação do Campo, cuja elaboração tem contado com a participação de diversos segmentos sociais, entre eles, e principalmente, os Movimentos Sociais do Campo.

Enquanto isso, por iniciativa de outros segmentos da sociedade civil, experiências isoladas, porém já consideradas com êxito, vêm sendo desenvolvidas em alguns municípios. É o caso, por exemplo, da COMSAÚDE - Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação - que criou a EFA de Porto Nacional, uma escola que vem lutando ao longo de seus 14 anos de existência para consolidar uma política educacional sob a ótica dos sujeitos do campo.

A EFA atende atualmente a mais de 200 jovens, filhos e filhas de pessoas ligadas ao campo, na região de Porto Nacional, com turmas na segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional (Técnico em Agropecuária com ênfase em Agricultura Familiar).

Experiências como a EFA de Porto Nacional, que acontece num Estado do Norte brasileiro e em plena Amazônia, podem ser encaradas como prova de que é possível, mesmo perante tantas dificuldades - principalmente a distância dos grandes centros urbanos -, se pensar em modelos de escolas que valorizem a cultura local, sua gente e, mais ainda, que sejam construídas na lógica de seus atores sociais. Nesse sentido, o Tocantins, por meio da EFA, parece contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais do campo, para o campo e inseridas na perspectiva de seus habitantes.

1.1. – O Estado do Tocantins: Aspectos Históricos, Econômicos e Sócio-Culturais.

A criação de novas unidades federativas vem sendo apresentada, nos últimos 30 anos, como uma tendência do Federalismo³ brasileiro, em função da necessidade de ‘construção de identidades sócio-territoriais, descentralização fiscal e administrativa’, entre outros fatores. Nas palavras de Moreira (2007, p.01),

A distribuição espacial dos estados brasileiros é, frequentemente, vista como um obstáculo ao desenvolvimento econômico do País e, em particular, do Norte e do Centro-Oeste. O artificialismo da divisão territorial teria gerado, em alguns casos, unidades federativas inviáveis economicamente e, em consequência, dependentes do governo federal para o atendimento das necessidades básicas de suas populações.

Tentativas de redividir territorialmente o Brasil, estabelecendo, assim, novos contornos aos limites interestaduais, parecem ser uma constante ao longo da história brasileira. A precária atuação e presença do Estado, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste do País, contribuem para que não faltem motivos em se desejar essa divisão, que vão desde aqueles que consideram a ‘necessidade de construção de identidades sócio-territoriais’, passando pela superação de obstáculos que impedem o ‘desenvolvimento brasileiro’, até aqueles que objetivam ocupar os chamados “vazios demográficos”. Nesse sentido,

Na Marcha para o Oeste, uma política do Estado que se originou na crise de 1929 com a queda da hegemonia da burguesia cafeeira no sul, o governo viu necessário uma interiorização econômica, com o intuito de criar um mercado interno/interior que sustentasse as crises sulistas, mantendo assim a hegemonia dessa região sobre a economia nacional (LIRA, 1995, p. 42)

³ Neste trabalho entendemos por federalismo a forma de Estado adotado por uma lei maior – a Constituição Federal –, que consiste na reunião de vários estados num só, cada qual com certa independência, autonomia interna, mas obedecendo todos a uma Constituição única, a qual irá enumerar as competências e limitações de cada ente que se agregou.

Até a década de 1930, apesar de sua grande extensão territorial, o Brasil havia prosperado quase que exclusivamente por meio de sua região litorânea - consequência ainda da política mercantilista colonial -, enquanto o interior do País mantinha-se 'desocupado', fortemente comprometido pelo sistema federalista que caracterizou a Velha República. A Marcha para o Oeste teria sido, no entendimento de Lira (1995, p. 47), “[...] uma tentativa (ainda que frustrada) de interiorizar a economia brasileira, buscando responder os anseios do capital”. Ainda segundo esse mesmo autor, a própria construção de Brasília, no final dos anos de 1950, e a transferência da capital federal para o centro geográfico brasileiro pode ser entendida como uma retomada por Juscelino Kubitschek (JK) da Marcha para o Oeste, uma política de 'interiorização' idealizada por Getúlio Vargas.

O Estado do Tocantins nasceu com a Constituição de 1988. Entretanto, a criação de uma unidade autônoma a partir da divisão do Estado de Goiás era uma idéia que vinha sendo gestada desde as primeiras décadas do século XIX. Antecedentes históricos incluem a ocorrência de movimentos emancipacionistas e separatistas; entre eles, os liderados por Joaquim Teotônio Segurado, no início daquele século, e pelo médico Feliciano Braga na década de 1960.

O movimento de emancipação do norte goiano, com a criação de um novo Estado, esboçou-se mais explicitamente a partir da segunda metade da década de 1940, a ponto de influenciar a CF de 1946. Rezava o Artº. 2º daquela Constituição que:

Os Estados podem incorporar-se entre si, subdividir-se ou desmembrar-se para se anexarem a outros ou formarem novos Estados, mediante voto das respectivas Assembléias Legislativas, plebiscito das populações diretamente interessadas e aprovação do Congresso Nacional (BRASIL, 2007 (b) p.1).

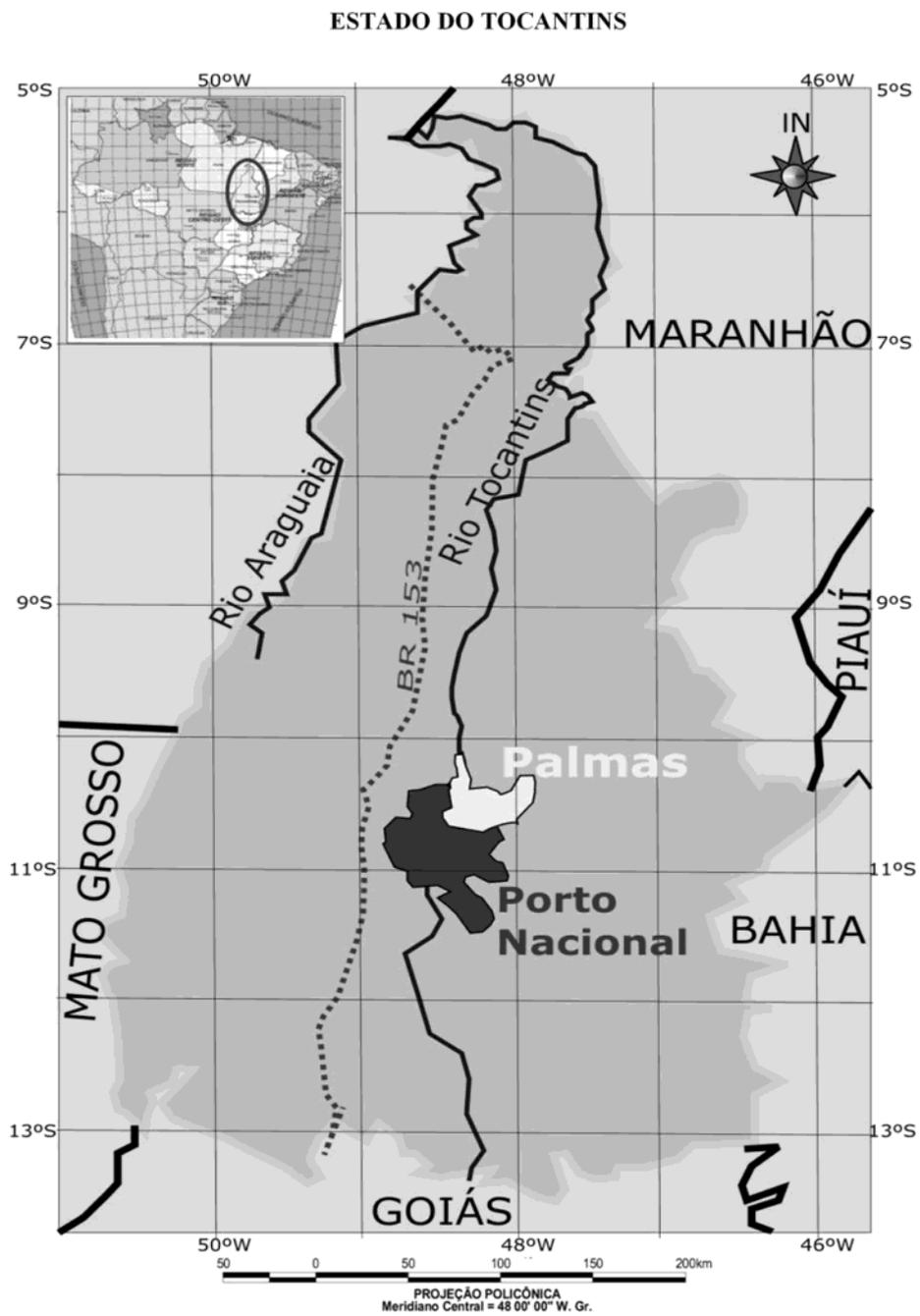
No entanto, foi a partir da apresentação, feita pelo Deputado Federal José Wilson Siqueira Campos, da proposta de formação do Estado do Tocantins - aprovada pelo

Congresso Nacional, porém vetada pelo então Presidente da República José Sarney em 1985 e, posteriormente, reapresentada por Siqueira Campos - que foi possível a realização de um sonho acalentado por muitos anos pelos moradores das partes norte e central goianas que culminaria com a criação desse Estado, disposta no Art. 13 referente às disposições transitórias da Lei Magna de 05 de outubro de 1988.

O Estado de Goiás, até 1988, contava com 642.036 km². Após a divisão, o Tocantins passou a ocupar uma área de 277.620,914 km² do que antes pertencia a Goiás. Assim a mais nova unidade da Federação brasileira assumiu o nono lugar em extensão territorial representando 3,26% da área total do Brasil e passou a ocupar o terceiro lugar em extensão territorial na Amazônia (BRASIL, 2007).

Situado numa posição privilegiada, que lhe permite fácil ligação com os demais estados da região Norte, Centro-Oeste e Nordeste, o Tocantins faz divisa com os estados do Pará, Maranhão, Piauí, Bahia, Mato Grosso e Goiás.

No mapa 01, elaborado a partir de dados obtidos em documentos oficiais da Secretaria de Planejamento do Estado do Tocantins (SEPLAN), apresentamos os limites geográficos do Estado do Tocantins e destacamos ao centro os municípios de Porto Nacional e Palmas, esta última a capital do Estado. Realçamos ainda, além da BR 153 - conhecida por rodovia Belém-Brasília -, os dois maiores rios que banham o Estado: o Araguaia e o Tocantins.



Mapa 1 - Limites geográficos do Estado do Tocantins. Fonte: O autor da pesquisa auxiliado por um profissional da cartografia.

A maior bacia hidrográfica totalmente brasileira está localizada no Estado – a bacia Araguaia/Tocantins -, cujo principal rio formador é o Tocantins, que nasce ao norte do Distrito Federal, no Estado de Goiás. Por estar localizado entre os paralelos de 05 e 13 graus de latitude sul e 45 e 50 graus de longitude oeste, seu clima é nitidamente tropical e a vegetação predominante é o cerrado, que cobre 87,8% da área do Estado. (NASCIMENTO, 2004).

Quanto aos aspectos econômicos, a criação de bovinos é a atividade de maior relevância na economia do Tocantins, onde pastam cerca de 6,7 milhões de cabeças de gado, destacando-se como o segundo maior rebanho de corte da região Norte e o nono no ranking nacional do País.

A agricultura - que por muito tempo era apenas de subsistência e representada principalmente por agricultores familiares -, a partir da construção da rodovia Belém-Brasília, foi aos poucos se adequando aos padrões exigidos pelo capitalismo. Atualmente, o setor agrícola tocantinense tem na soja seu grande “carro-chefe”, tendo obtido um crescimento de 41% na exportação, o que fez com que o grão da soja permanecesse no topo da lista de produtos agrícolas exportados. Segundo dados do Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior, para cada 100 dólares exportados, 89 são referentes à soja. Só nos últimos quatro anos, o cultivo do grão de soja saltou de 20 mil toneladas para 263 mil toneladas (SECOM, 2007).

De acordo com a Secretaria da Agricultura do Estado do Tocantins, o estado possui uma área total de 27.842.070ha, dos quais 50%, ou seja, 13.852.070ha, têm vocação para a produção agrícola. Dessa área em potencial, 7.500.000ha são formados por pastagens e 600.000ha são atualmente explorados pela agricultura. Resta, portanto, uma área de 5.750.000 hectares a ser explorada não só pelo cultivo de soja, mas também por outras culturas, como

cana de açúcar, mamona, arroz, feijão, milho, abacaxi, algodão, mandioca e caju. (SEAGRO-TO, 2007).

No Brasil existe uma grande carência de dados atualizados sobre a produção agropecuária e, até mesmo, sobre o quadro da agricultura, seja ela patronal ou familiar. Continuam sendo os dados do Censo Agropecuário de 1995 – 1996 que vêm servindo de base para a maioria dos estudos sobre a Agricultura Familiar. De acordo com Bianchini (2006, p 1 apud Gutemberg, 2007, p. 68),

[...] os fundamentos do conceito de agricultura familiar expressos na literatura acadêmica se distinguem pela predominância do trabalho da família no estabelecimento agropecuário identificando uma correlação entre gestão, trabalho e posse dos meios de produção.

A diversificação de cultivos, de renda agrícola monetária, de autoconsumo e a pluriatividade são características complementares à agricultura familiar, na definição do estudo feito pela Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação e pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (FAO/INCRA) (GUANZIROLI, 2000).

Com relação à Agricultura Familiar, “em todo o Estado, há cerca de 35 mil famílias que desenvolvem a agricultura familiar” (Jornal do Tocantins, 2007). Nos últimos quatro anos, o Governo do Estado do Tocantins vem investindo maciçamente na produção de biocombustíveis, desenvolvendo diversos experimentos de variedades de sementes e mudas de oleaginosas e cana-de-açúcar.

A Brasil Ecodiesel, implantada no município de Porto Nacional, beneficia mais de 300 famílias que já produzem mamona. Outros 6.800 produtores de todas as regiões do Estado, interessados em plantar oleaginosas, já se cadastraram no Programa de Atendimento aos Produtores da Agricultura Familiar (SEAGRO-TO, 2007). Sobre esse assunto, voltaremos a falar em capítulos posteriores.

No que diz respeito à composição étnica, o Estado do Tocantins não é muito diferente do restante do Brasil e recebeu influência do índio, do branco - os portugueses - e do negro. A

cultura e a formação do povo tocantinense desperta especial fascínio na maioria daqueles que se dispõem a conhecer o Estado. Durante muitos anos, aqui viveram povos indígenas de várias etnias e em grande quantidade, divididos em grupos - Acroás, Xavantes, Canoeiros, por exemplo. Atualmente, em todo Estado, habitam cerca de 7000 (sete mil) índios, dispostos em seis nações: Apinajé, Krahô, Xambioá, Xerente, Karajás e Javaés (NASCIMENTO, 2004). Esses povos se distribuem de norte a sul do território tocantinense, ao longo dos rios Araguaia e Tocantins.

Os índios tiveram importância fundamental no processo de colonização da região, pois serviram de guias, canoeiros, guerreiros, caçadores e pescadores e é relevante destacar que esses conhecedores da terra acreditavam

[...] que dos rios, os espíritos traziam tudo de bom; da terra, nascia tudo que era plantado. Para manter o equilíbrio, da mesma forma que faziam rituais e festas – para agradecer aos espíritos da natureza, pela sobrevivência, – também faziam sacrifícios, por acreditarem agradecer aos deuses. Não derrubavam as matas, não destruíam os rios e respeitavam a natureza, tirando desta somente aquilo que precisavam para sobreviver (BARROSO, 2000, p. 9).

O Tocantins também conta com a presença de pessoas da raça negra, introduzidos na região pelos portugueses como mão-de-obra escrava para trabalhar em minas de ouro. Com eles, cresceram muitas manifestações culturais, lendas e danças, podendo-se destacar a Folia de Reis, as Cavalhadas, a Festa do Divino, a Capoeira e a Romaria do Bonfim.

A presença do colonizador europeu no Tocantins pode ser visualizada, nos dias atuais, por meio da rica arquitetura expressa nas igrejas, casarões, escolas e conventos e também nas ruas, casas e estabelecimentos comerciais de cidades como Porto Nacional e Natividade. Algumas dessas construções já foram tombadas pelo poder público, tornando-se Patrimônios da Humanidade.

Na propaganda oficial do governo, o Tocantins apresenta-se como “O Estado da Livre Iniciativa e da Justiça Social”. Entretanto, a realidade social é bastante controversa: essa “justiça” que se reporta na propaganda do governo estadual pode até existir para alguns;

porém, para significativa parcela da população, especialmente os moradores do campo, a situação é inquietadora. No meio rural, os conflitos de terra são uma constante no dia-a-dia dessas pessoas e as razões que os motivam são as mais diversas.

Até a década de 1960, as terras situadas ao norte do Estado de Goiás, atual Estado do Tocantins, não eram muito valorizadas financeiramente. Em “Barrancas do Tocantins”, livro de autoria de um casal de médicos radicados em Porto Nacional desde 1968, registra-se que:

Nos anos 60 e início de 70, as terras não tinham quase valor comercial. O gado era criado nas “gerais”, como eles falavam, e havia poucas cercas nas fazendas. Muitas pessoas vinham para a cidade, por problema de saúde ou para estudo dos filhos e simplesmente abandonavam suas terras, quando eram distantes e de difícil acesso. Com a melhoria das estradas, a construção da ponte sobre o Rio Tocantins, no final da década de 1970 e a procura de terras para comprar por fazendeiros do sul, a situação mudou e começaram a surgir os conflitos pela posse da terra (MANZANO, 2005, p. 109).

Desde sua criação, em junho de 1975, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), vinculada à Igreja Católica, se defronta com a problemática situação do campo brasileiro, onde os conflitos pela posse da terra geram a violência e a morte de camponeses, especialmente de trabalhadores rurais. A partir de 1985, como forma de denunciar essa realidade, dados numéricos começaram a ser sistematizados e publicados. Desde então, todos os anos, a entidade publica a obra “Conflitos no Campo Brasil”. Na Tabela 01, apresentamos os conflitos agrários no Tocantins de 1995 a 2006.

Tabela 01 – Conflitos envolvendo a posse da terra no Estado do Tocantins entre 1995 e 2006

ANO	CONFLITOS	NÚMEROS DE FAMÍLIAS ENVOLVIDAS	DESEPEJOS JUDICIAIS	FAMÍLIAS EXPULSAS	ÁREA EM CONFLITO (EM HECTARES)	ASSASSINATOS	OCUPAÇÕES DE TERRAS	NÚMEROS DE TRABALHADORES ESCRAVOS RECUPERADOS
1995	09	314	63	--	19.248	02	--	--
1996	14	826	77	--	29.108	--	09	826
1997	22	--	310	23	76.719	--	08	1222
1998	08	526	546	--	4.498	02	04	--
1999	16	464	116	80	11.103	--	06	13
2000	05	2.143	1.775	--	82.432	01	02	--
2001	03	142	91	--	7.315	--	--	77
2002	09	343	103	30	11.788	--	02	17
2003	44	4.609	150	44	73.074	02	01	22
2004	18	1.036	139	66	13.220	--	03	43
2005	47	2.741	184	157	34.404	--	--	328
2006	52	2.485	724	80	28.824	--	10	460
TOTAL	247	15.629	4.278	480	391.733	7	45	3.008

Fonte: Comissão Pastoral da Terra – Cadernos de Conflitos – 1995 a 2006. Tabela organizada por Costa et al, 2007.

De acordo com os dados da Tabela 1, percebe-se um considerável aumento no número de conflitos envolvendo a posse de terra, ocorridos no Estado do Tocantins nos primeiros anos da década atual. No período compreendido entre 1995 e 2006, em todo o Tocantins, ocorreram 247 conflitos por terras. Observados os últimos seis anos do período pesquisado, constata-se que houve um aumento de 133,7% no número de conflitos em relação a igual período anterior (1995-2000).

O mesmo fenômeno ocorreu em relação ao número de famílias envolvidas nesses conflitos. De acordo com a Tabela 1, entre os anos de 1995 e 2006, 15.629 famílias estiveram envolvidas em algum conflito desencadeado por posse de terra, sendo que, só nos últimos seis anos do período pesquisado, o número de famílias envolvidas foi de 11.356. Isso representa,

em termos percentuais, um aumento de 165,7% em relação ao período anterior, compreendido entre 1995 e 2000.

Em compensação, o número de famílias expulsas ou despejadas por ordem judicial de suas terras, de acordo com a mesma tabela, decresceu nos últimos seis anos, na ordem de 40,8%. Se entre 1995 e 2000, um total de 2990 famílias teve de abandonar suas terras, entre 2001 e 2006 esse número caiu para 1.768.

De acordo com o Plano Regional do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA) de abril de 2004, houve no campo brasileiro um aumento significativo no número de acampados; porém, esses números não refletem o percentual de famílias assentadas. No Estado do Tocantins, a meta de reassentamento prevista não vem sendo alcançada, pois, entre 2003 e 2005, das 7.620 famílias de pessoas sem terra, apenas 2.543 foram assentadas e 3.385, reassentadas.

Segundo dados do ano de 2005 fornecidos pelo INCRA, até 2002 havia 13.587 famílias assentadas em 230 projetos de assentamentos. O Governo Lula prometeu em seus discursos assentar as famílias que estivessem acampadas à beira de estradas e que as áreas da União seriam prioritárias para a criação de novos assentamentos. No Estado do Tocantins surgiram 36 acampamentos com 4.303 famílias. Somando-se o número de acampados com as ocupações antigas, onde as famílias não foram oficialmente assentadas, calcula-se que a soma seja de aproximadamente sete mil famílias, todas mobilizadas e em luta diária pela conquista da terra. No entanto, os números correspondentes à demanda explícita e à estimada são muito divergentes. Se para o INCRA existem, como demanda explícita, 6.325 famílias acampadas, para a Comissão Pastoral da Terra existe um cadastro diferente em outros órgãos - entre eles, os Correios - alegando que o número de famílias pode chegar a 23.223. (COSTA et al, 2007).

Além das metas propostas pelo Governo se apresentarem como menores do que o necessário, elas não estão sendo cumpridas. À produção agroecológica desejável para o

desenvolvimento humano e social, às experiências de trabalho comunitário e coletivo, baseados em relações de respeito ao meio ambiente e às pessoas, se contrapõe o apoio que o governo vem dando ao agronegócio. Essa atividade econômica tem proporcionado o avanço da fronteira agrícola - de modo especial, a da soja -, junto com uma tendência ao aumento de conflitos bem como de ameaças aos posseiros.

Schlesinger e Noronha (2006) expõem as conseqüências do avanço da monocultura sobre as comunidades rurais, especialmente sobre os agricultores familiares, comunidades indígenas, pescadores e ribeirinhos e afirmam que, pelo fato de não serem suficientemente investigadas, essas conseqüências condenam à invisibilidade os processos de empobrecimento e exclusão social.

No caso específico do Tocantins, de acordo com dados do IBGE, 76% das propriedades rurais são identificadas como sendo de agricultura familiar. Logo, as políticas públicas deveriam ser maciçamente direcionadas às agricultoras e agricultores familiares. Contudo, “[...] o Estado foi administrado, desde a sua criação, por representantes dos grandes proprietários de terra (latifundiários). Dessa forma, na maior parte das vezes, até as poucas políticas que existem para a agricultura familiar são utilizadas por outros grupos de produtores” (APA-TO, 2006). Isso ressalta a importância dos trabalhadores rurais conhecerem mais sobre políticas públicas, para que reúnam forças a fim de lutar por melhores condições de vida e para terem seus direitos assegurados.

Se a violência no campo sempre foi uma constante, tanto no Estado do Tocantins quanto em todo o Brasil, algo de novo vem sendo evidenciado, na medida em que aqueles que sofrem algum tipo de violência nos dias de hoje mostram sinais de que passaram a protagonizar ações. Passaram, pois, a tomar iniciativas, ao criarem situações de luta pela terra e mesmo de condições de produção e de direitos. De meros coadjuvantes, essas pessoas do

campo vêm procurando firmarem-se como sujeitos com direitos: direito de participar, de serem incluídos e beneficiários de seus próprios desenvolvimentos.

Os movimentos sociais do campo, aqui entendidos como “[...] sujeitos coletivos transformadores, advindos de diversos estratos sociais e integrantes de uma prática política cotidiana com certo grau de ‘institucionalização’, imbuidos de espírito valorativo comum e objetivando a realização de necessidades humanas fundamentais” (WOLKMER, 2001, p. 122), vêm facilitando a inserção de novos atores, incluindo desde os protagonistas das Ligas Camponesas nos anos 1950 até os do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). São homens e mulheres portadores de uma cultura popular que tende a romper com a sujeição, especialmente com a política do “é dando que se recebe”, tão característica das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiras.

Entre as diversas formas de participação na gestão das políticas sociais, Scherer-Warren (1999) afirma que, durante o período de ditadura militar implantada no Brasil em 1964, as organizações da sociedade civil preferiram atuar autonomamente em relação ao Estado. Mas também diz que, a partir do processo de democratização iniciado nos primeiros anos da década de 1980, as associações civis buscaram abrir interlocuções com os governos, notadamente os locais.

Entre os principais espaços para a participação dos sujeitos sociais na gestão e implantação de políticas sociais e públicas, destacam-se os canais institucionais, tais como conselhos setoriais de saúde, educação, criança e adolescente, as campanhas emergenciais, principalmente por meio da participação voluntária de múltiplos sujeitos sociais, como ocorreu com a Ação da Cidadania contra a Fome, e por fim

[...] Ações voluntárias locais: destinadas a combater carências, discriminações ou realizar programas educativos entre as populações-alvo específicas, contando com a participação de organizações voluntárias, tais como ONGs, entidades filantrópicas e cidadãos voluntários (SCHERER-WARREN, 1999, p. 63).

No Estado do Tocantins, e mais precisamente no município de Porto Nacional, ressaltamos a COMSAÚDE, que ao longo de seus 40 anos de criação trabalha almejando a promoção humana em Porto Nacional e região. Realiza suas ações por meio de apoio à organização das comunidades, para que os indivíduos que vivem à margem da sociedade, em termos econômicos e sócio-culturais, possam assumir seu papel no desenvolvimento pessoal e social.

1.2. – De Porto Real a Porto Nacional: contextualizando o Município.

1.2.1. – Aspectos Demográficos, Históricos e Sócio-Econômicos.

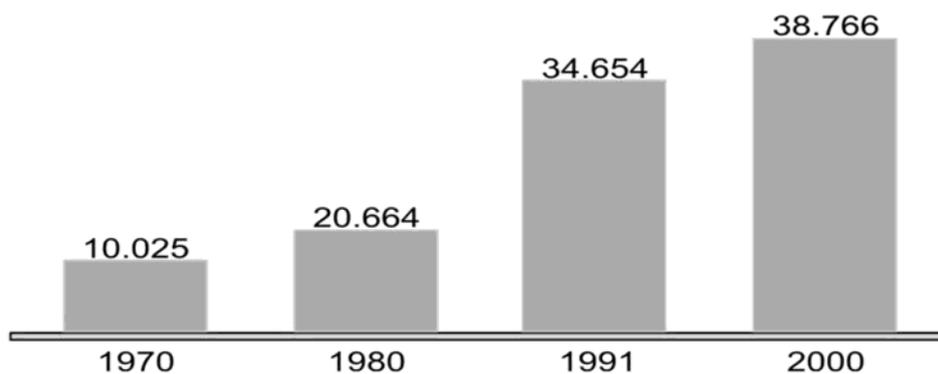
O município de Porto Nacional possui uma área de 4.449,892 km² e uma densidade demográfica de 10,11 hab/km² (dados do Censo de 2000). Atualmente, sua população está estimada em 46.285 habitantes, o que corresponde a pouco menos de 4% da população do Estado do Tocantins. De acordo com o Censo do IBGE realizado em 2000, naquele ano a população era de 44.991 habitantes, sendo que desses, 6.225 habitavam o espaço rural e os outros 38.766 indivíduos moravam na cidade (BRASIL, 2005). No quadro abaixo, apresentamos a população do município de Porto Nacional, de acordo com o último censo realizado no Brasil, no ano de 2000, bem como a estimativa da população, no período de 2001 a 2004, feita pelo IBGE. Percebe-se que no ano de 2000 a população feminina era praticamente igual à masculina.

Quadro 01 - Estimativa das populações residentes de 2001 a 2004 e a população de Porto Nacional segundo os Censos Demográficos de 1970, 1980, 1991 e 2000.

					ESTIMATIVA DAS POPULAÇÕES RESIDENTES			
	1970	1980	1991	2000	2001	2002	2003	2004
FEMININA	15.813	19.608	21.537	22.512	--	--	--	--
MASCULINA	15.704	19.719	21.687	22.479	--	--	--	--
TOTAL	31.517	39.327	43.224	44.991	45.320	45.603	45.887	46.285

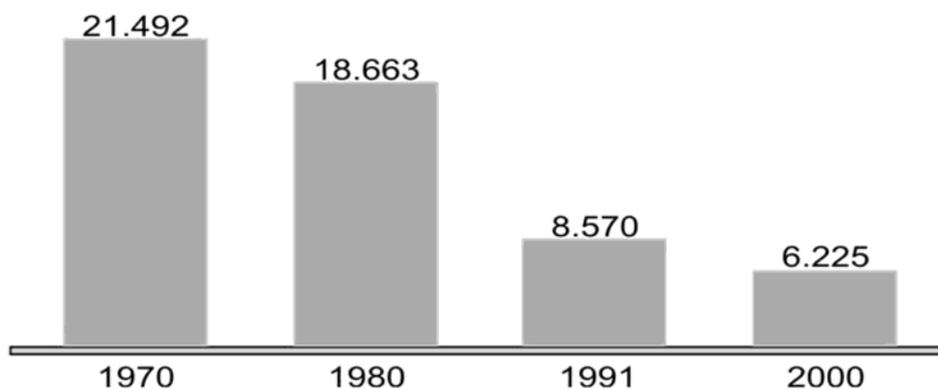
Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000.

Nas três últimas décadas do século XX, o município de Porto Nacional que era caracterizado como rural tornou-se urbano (Gráfico 01). No ano de 1970, 10.025 pessoas – o que equivalia a menos de um terço de sua população (31,8%) - moravam na cidade, enquanto que no ano 2000 esse número subiu para 38.766 pessoas (88,16%).

Gráfico 01 - População Urbana em Porto Nacional de 1970 a 2000.

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000.

Com relação à população rural de Porto Nacional, aconteceu o contrário: em números absolutos, enquanto em 1970, 21.492 pessoas moravam no campo, em 2000 esses números caíram para 6.225. Os dados do Gráfico 02 evidenciam o decréscimo da população no campo e, ao mesmo tempo, constata a existência de um êxodo rural no período pesquisado.

Gráfico 02 - População Rural em Porto Nacional de 1970 a 2000.

Fonte: IBGE Censo Demográfico 2000.

Porto Nacional tornou-se cidade por meio da Lei n. 333 de 13 de julho de 1861. Na realidade, essa é a data que consta nos documentos oficiais como de sua elevação à condição de cidade; porém, não se pode precisar o ano exato de sua fundação. No entanto, por meio de antigas crônicas e roteiros de viagens, pode-se afirmar que já nos primeiros anos do século XIX, Porto Real⁴ já era um núcleo de certa influência, não só por sua privilegiada localização no eixo entre os dois ricos povoados de Carmo e Pontal, como também graças a sua via fluvial viabilizada através do Rio Tocantins (GODINHO, 1988).

O município fica localizado na região central do Estado e sua colonização teve início sob o fluxo da descoberta de ouro em Carmo e Pontal, razão pela qual atraiu inúmeras famílias para o local. Com o massacre de Pontal pelos índios Xerentes, os sobreviventes transferiram-se para a margem direita do rio Tocantins, formando um porto que daria passagem para o povoado de Nossa Senhora do Carmo.

Versão parecida para a fundação de Porto Nacional é a de Giralдин (2002, p. 136) ao afirmar que, segundo a tradição oral existente no município,

[...] a origem de Porto Real se deu da seguinte maneira: o arraial de Pontal foi atacado pelos Xerentes e a maioria da população acabou sendo morta por eles. Os sobreviventes fugiram e atravessaram o rio Tocantins, alguns a nado, e foram estabelecer-se à margem direita do rio, junto à casa do canoeiro Félix Camoa. A partir de então, deixam de garimpar e passam a ocupar-se de atividade comercial, navegando pelo Tocantins até Belém.

O município de Porto Nacional pertencia ao Estado de Goiás; contudo, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a divisão daquele Estado, o município passou a fazer parte de um conjunto de 79 sedes administrativas que, naquela época, formaram o mais novo Estado da Federação: o Tocantins. De acordo com Nascimento (2004: p. 14),

⁴ Ao longo de sua história o município de Porto Nacional recebeu três denominações de acordo com cada período da história brasileira: batizado inicialmente como Porto Real, o povoado posteriormente passou a chamar-se Porto Imperial. Finalmente, por meio do Decreto Lei do Estado de Goiás n. 21, de 07 de março de 1890, adquiriu a denominação de Porto Nacional (SEPLAN, 2004).

O mapa da região norte do Estado de Goiás ganhou novos contornos, com a emancipação política a partir de 1988. Na época, o Estado do Tocantins contava com apenas 60 municípios implantados. Além desses existiam também 19 municípios criados pela Assembléia Legislativa de Goiás. Desses 19, dois foram instalados em 01 de janeiro de 1989 (Aliança e São Valério da Natividade), e os 17 restantes foram instalados ainda em 1989 no dia 01 de julho. O mapa do Estado do Tocantins passou a contar com 79 municípios. [...] nova alteração ocorreu em 1º de janeiro de 1993 quando foram acrescentados 44 novos municípios. [...] a última mudança ocorreu em primeiro de janeiro de 1997, quando foram acrescidos 16 municípios, perfazendo o total de 139 municípios.

Desde sua fundação, Porto Nacional floresceu como centro abastecedor da região e seus moradores comercializavam com Belém, capital do Estado do Pará, através do transporte fluvial:

[...] Porto Nacional, ao seu turno, era o principal centro econômico do norte de Goiás. Sua influência atingia toda a região a qual abastecia com produtos trazidos de Belém em embarcações de até 24 tonéis o que, evidentemente, lhe dava primazia na região (CAVALCANTE, 1999: p. 84).

Após a construção da usina hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães na cidade de Lajeado -TO, Porto Nacional passou a conviver com um lago artificial em razão do represamento das águas do rio Tocantins. Essa usina encerrou de uma vez por todas a comercialização de mercadorias por via fluvial, consolidando a mudança do eixo de desenvolvimento, que já vinha se firmando desde a construção da rodovia Belém-Brasília, a partir de meados dos anos de 1960.

A base econômica do município continuou sendo a agropecuária. No entanto, com a mudança de eixo de desenvolvimento para a rodovia Belém-Brasília, Porto Nacional foi uma das poucas cidades à margem direita do rio Tocantins que manteve um relativo desenvolvimento, em decorrência da influência da ponte inaugurada em 1978 sobre o rio Tocantins – na época, a única ponte do Estado – e de sua infra-estrutura de educação e saúde – que já nos anos 1970 era destaque na região. O município ainda contava com a presença de instituições como o Banco da Amazônia (BASA), o Núcleo de Proteção ao Voo da Força Aérea Brasileira, o Departamento de Estradas de Rodagens de Goiás (DERGO), a Empresa

Brasileira de Correios e Telégrafos (EBCT) e o Departamento Nacional de Portos e Vias Navegáveis (DNPVN). Muitas destas instituições permanecem ainda neste início de século XXI com o mesmo nome; outras, foram extintas ou ainda modificaram sua razão social, como é o caso dos atuais Correios (MANZANO, 1972).

A construção da ponte sobre o Rio Tocantins, ligando diretamente Porto Nacional à rodovia Belém-Brasília, valorizou em muito as terras da região e despertou a cobiça de muitas pessoas que, estimuladas pelo próprio governo brasileiro, começaram uma verdadeira “corrida ao ouro”. O que poderia resultar em uma melhoria de vida para a maioria dos habitantes da região passou a representar um tormento, já que se dava início a uma violenta luta entre os posseiros e os novos habitantes – pessoas atraídas pelo desejo de enriquecimento fácil e rápido. A polícia e os agentes do governo convidavam os posseiros para trabalharem nos garimpos; ao abandonarem as terras que haviam ocupado, quando voltavam já as encontravam ocupadas, cercadas (KOTSCHO, 1980).

Atualmente, Porto Nacional é considerado um dos pólos de desenvolvimento do Tocantins com potencialidade para a fruticultura de exportação, com destaque para as uvas, a soja e o gado bovino (SILVA, 2007). A Ferrovia Norte-Sul, que passa no município, viabilizou a construção de um porto de embarque que, segundo seus idealizadores, facilitará o escoamento da produção para o porto de Itaqui, no Maranhão, e desse para os mercados nacional e internacional.

A nosso ver, porém, a construção do porto trará outras dificuldades à população que vive e trabalha naquela região. Entendemos que com o aumento das exportações há uma tendência natural de escassez de produtos regionais no meio local, com o possível acréscimo nos preços dessas mercadorias e outras conseqüências, uma vez que em situações como essa, as leis do mercado que regem o sistema capitalista se fazem presentes de maneira incisiva e significativa.

No que diz respeito à estrutura fundiária do município de Porto Nacional, até o momento da coleta dos dados apresentados nesta pesquisa, não haviam sido divulgados os resultados do Censo Agropecuário realizado entre abril e agosto de 2007. No quadro abaixo, apresentamos os resultados do Censo Agropecuário realizado no Brasil em 1996.

QUADRO 02 – Estrutura Fundiária de Porto Nacional – 1996⁵

GRUPO DE ÁREA TOTAL	Nº DE ESTABELECIMENTOS	%	ÁREA (EM HECTARE)	%
MENOS DE 10	21	3,03	141,05	0,05
DE 10 A 100	296	38,76	13.958,57	4,85
DE 100 A 1000	326	46,97	108.950,40	37,90
DE 1000 A 10000	78	11,24	164.426,06	57,20
DE 10000 A MAIS	0	0,00	0	0,00
TOTAL	694	100,00	287.476,48	100,00

Fonte: IBGE – Censo Agropecuário 1996 / SEPLAN-TO/DPI.

Pelo quadro acima, percebe-se que o número de médias e grandes propriedades rurais é superior ao de pequenas, concentrando-se na maior parte da área geográfica. Nos últimos dez anos, o agronegócio vem sendo bastante incentivado pelo Governo Federal, e o Estado do Tocantins, estimulado pela construção da ferrovia Norte-Sul, tem atraído um considerável número de investidores interessados na plantação de soja, cana de açúcar e outras monoculturas para a produção de biocombustível. De acordo com as palavras do Presidente Luís Inácio Lula da Silva ao inaugurar, em 19 de maio de 2007, a Usina da Brasil Ecodiesel em Porto Nacional, “[...] em 20 anos, o Brasil será a maior potência energética do mundo” (TAHAN, 2007. p. 3).

A Brasil Ecodiesel é uma empresa fornecedora de biocombustível à Petrobrás. Além da filial recentemente inaugurada em Porto Nacional, a Brasil Ecodiesel possui outras três espalhadas pelo país: em Floriano (PI), Crateús (CE), Iraquara (BA). A simples presença da Ecodiesel no Estado do Tocantins e, mais especificamente, no município de Porto Nacional preocupa bastante algumas pessoas que vivem da agricultura familiar na região:

⁵ Último Censo Agropecuário realizado no Brasil com resultados definitivos divulgados.

[...] Isso a gente vem sempre discutindo com a comunidade, assim, a gente não fala pra que eles não plantem, mas tem que saber de que forma, pra gente não sair frustrado... [...] Olha, a preocupação nossa é que isso reflete bastante, a gente vê a prática na realidade e isso vem afetando muito, bastante, assim só essa questão da monocultura e um pequeno agricultor se sente acuado e muitas vezes ele é obrigado a vender seu pedacinho de terra, ir pra cidade ou então trabalhar de empregado numa fazenda dos vizinhos... Isso é uma questão muito delicada da gente tá falando, porque cada realidade, cada caso é um caso e a realidade muitas vezes acaba influenciando (Entrevistado E).

Nas comedidas palavras acima, do atual Presidente da Associação de Apoio à Escola Família Agrícola de Porto Nacional e egresso da mesma, percebe-se nitidamente a preocupação com a tendência dos latifundiários cooptarem o agricultor familiar, quer seja estimulando-o a prática de alguma monocultura para abastecer à usina - o que já vem acontecendo e que contraria a lógica da agricultura familiar, cuja característica principal é a diversificação da produção -, quer seja comprando suas terras, agregando-as aos latifúndios já existentes na região, provocando, entre outros problemas, o êxodo rural.

Num cenário como esse, a presença da Escola Família Agrícola nesta região do País se reveste de fundamental importância no processo que, paulatinamente, vem se instalando no Estado do Tocantins: o avanço do agronegócio. Essa atividade estimula a monocultura; estimula a produção de grãos com a finalidade principal de produzir bicompostíveis; estimula, enfim, práticas que contrariam em cheio a lógica da Agricultura Familiar, paradoxalmente também defendida pelo próprio Governo Federal.

É curioso também constatar que o Governo Lula trouxe para o interior do Estado brasileiro algumas das contradições presentes em nossa sociedade, pois,

[...] No seu desenho político/institucional, por exemplo, convive um Ministério que cuida dos interesses do agronegócio e outro dedicado à reforma agrária e à agricultura familiar; no Ministério da Fazenda observa-se uma política antidesenvolvimento e, ao mesmo tempo, existe o Ministério do Desenvolvimento, ligado à produção (MORONI, 2007, p. 12).

Na EFA de Porto Nacional, a relação teoria e prática oportunizada pela adoção da Pedagogia da Alternância e as atividades por ela propostas, preza o desenvolvimento da autonomia de seus educandos e essas relações são construídas no dia-a-dia. Os educandos da EFA participam de um processo ensino-aprendizagem direcionado a suas realidades, em que a cultura e os valores do campo são estimulados. É assim que o saber vai sendo construído dentro daquele espaço escolar.

1.2.2 – A Educação em Porto Nacional – TO.

A Educação em Porto Nacional foi fortemente influenciada pelos religiosos franceses da Missão Dominicana, que lá chegaram em 1886 e fundaram, anos depois, o Colégio Sagrado Coração de Jesus.

Em setembro de 1904, sob o comando das irmãs foi inaugurada a primeira escola pública de Porto Nacional. o Colégio Sagrado Coração de Jesus, com 19 alunas. Ao completar o seu segundo cinquentenário, o Colégio se consolida como uma das mais importantes e respeitadas instituições de ensino do Estado do Tocantins. Cem anos depois as Irmãs Dominicanas ainda são referência na formação das futuras gerações de homens e mulheres cidadãos (GODINHO, 1988, p. 17).

Apesar de sediar uma Delegacia Regional de Ensino, a terceira maior do Estado, que abrange um total de 18 municípios e compreende 58 estabelecimentos educacionais (RIBEIRO, 2002), Porto Nacional possuía até o ano de 2003, e em números absolutos, um total de 4.273 analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais (Quadro 03), o que refletia a fragilidade do sistema de ensino local.

QUADRO 03 – Número de analfabetos em Porto Nacional – TO em 2003.

De 15 a 19 anos	203
De 20 a 29 anos	518
De 30 a 44 anos	982
De 45 a 59 anos	1.066
Acima de 60 anos	1.504
Total	4.273

Fonte: Delegacia Regional de Ensino de Porto Nacional. ABC da Cidadania, 09.06.2003.

Em 2003, por iniciativa da Delegacia de Ensino de Porto Nacional, foi lançado um projeto denominado ABC da Cidadania, cujo objetivo era “erradicar” o analfabetismo da

Regional de Porto Nacional, que na época contava com um total de 12.900 pessoas consideradas analfabetas nos 18 municípios que faziam parte daquela região.

Embora ainda apresente um alto número de analfabetos, conforme indicado pelo Quadro anterior, o fato é que a situação educacional do município de Porto Nacional melhorou significativamente nas duas últimas décadas. Melhora essa que se materializa na queda substancial da taxa de analfabetismo e em um aumento da taxa de escolarização. Basta ver que, entre os anos de 1991 e 2000, a taxa de analfabetismo de pessoas com idades entre 7 e 14 anos caiu de 30,60% para 12,03% conforme nos mostra o Quadro 04.

QUADRO 04 – Porto Nacional. Taxa de analfabetos.

	1991	2000
% De 7 a 14 anos analfabetas	30,60	12,03
% De 10 a 14 anos analfabetas	17,21	3,63
% De 15 a 17 anos analfabetas	7,21	2,59
% Acima de 15 anos analfabetas	21,64	14,46
% De 18 a 24 anos analfabetas	8,19	4,41
% Acima de 25 anos analfabetas	25,21	19,34

Fonte: IBGE. Censo Demográfico 2000.

Esse decréscimo no número de analfabetos de Porto Nacional na última década do século XX e início do XXI - que acompanhou a tendência estadual e nacional, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional - foi repercussão direta do aumento do número de alunos e alunas matriculados nas escolas do município. O Quadro 05 apresenta o número de matrículas efetuadas nos níveis de ensinos Infantil, Fundamental, Médio e nas modalidades de ensino de jovens e adultos e também de Ensino Especial. Os dados são do INEP/MEC/IBGE e apontam que, só no ano de 2004, 18.373 estudantes foram matriculadas nas escolas públicas e privadas em Porto Nacional.

QUADRO 05 – Número de matrículas nos Ensinos Infantil, Fundamental, Médio, de Jovens e Adultos e Especial no município de Porto Nacional entre 2000 e 2004.

Esfera	Ensino Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio		Educação de Jovens e Adultos		Educação Especial	
	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004	2000	2004
Estadual	349	0	10724	6603	3030	2926	0	1738	25	100
Federal	0	--	--	--	--	--	--	--	--	--
Municipal	803	1431	2250	2679	0	0	0	560	0	0
Privada	296	497	641	1240	99	309	357	290	117	0

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional. INEP/MEC, 2004

Se tomarmos como exemplo o Ensino Infantil, percebe-se, pelo quadro acima, que no ano de 2004 o município matriculou 1431 estudantes, enquanto a iniciativa privada matriculou 497 alunos, o que corresponde, respectivamente, à 74,2% e 25,8% de todas as matrículas. Em comparação com o ano de 2000, verifica-se que pelo menos nesse nível de ensino o poder público prevaleceu, superando em números absolutos e em percentuais a iniciativa privada. Se analisarmos o quadro como um todo, essa tendência se repete nos demais níveis e modalidades de ensino, sendo que o caso que chama mais a atenção é a modalidade de Ensino Especial: se em 2000 a rede privada detinha o maior contingente de alunos matriculados nessa modalidade – num total de 117 matrículas – em 2004, 100% dessas matrículas teve o poder público estadual como responsável. Infere-se, portanto, que o Governo Estadual assumiu e avançou nesse atendimento.

Chamou-nos atenção, ainda, o nível Fundamental. Se em 2000 a esfera Estadual detinha 10.724 alunos matriculados, em 2004 esse número caiu para 6.603. Na esfera Municipal, houve um discreto aumento no número de matriculados no ano de 2004 em comparação ao ano de 2000, sendo que, nesse mesmo período, a iniciativa privada praticamente dobrou seus números: subiu de 641 matrículas em 2000 para 1.240 matrículas em 2004.

Recentemente, o INEP divulgou os números do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶, realizado em 2007, em cujo levantamento por estados e municípios revelou-se uma evolução na qualidade da Educação Básica no Brasil. Com relação a Porto Nacional, os dados divulgados foram positivos e ultrapassaram as metas projetadas desde o lançamento, pelo MEC, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Quadro 6 – Porto Nacional – TO. IDEB(s) observados em 2005-2007 e Metas para rede Municipal até 2021

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	3,4	3,6	3,5	3,8	4,2	4,5	4,8	5,1	5,4	5,7
Anos Finais	--	3,7	--	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar/IDEB/INEP.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a nota obtida no IDEB pelo município de Porto Nacional foi de 3,6 sendo que a meta projetada para 2007 era de 3,5. O índice alcançado no município, no entanto, ficou abaixo do alcançado pelo Estado do Tocantins, que foi o mesmo conseguido pelo Brasil: 4,2. (BRASIL, 2008(a)).

Quanto ao número de estabelecimentos escolares, segundo Pereira (2003) e dados fornecidos pela Delegacia Regional de Ensino de Porto Nacional, em 2002 existiam, em todo o Município, um total de 88 unidades escolares da Educação Infantil à Educação Superior (Quadro 07)

Se tomarmos por base a Educação no espaço do campo, ao analisarmos o quadro abaixo percebemos que a Delegacia Regional de Ensino contabiliza como Educação Básica Rural um total de 33 escolas, que são administradas pelo poder público municipal. Somente

⁶ O IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica foi criado pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e leva em conta dois fatores que interferem na qualidade da educação: rendimento escolar (taxas de aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho. As taxas de rendimento são medidas pelo Censo Escolar da Educação Básica, e as médias dos alunos, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e pela Prova Brasil, avaliações realizadas pelo MEC para diagnosticar a qualidade dos sistemas educacionais.

uma delas possui administração filantrópica: a Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Esses dados são ratificados por Pereira (2003, p. 19) ao afirmar que “[...] a educação rural deste Município é atendida, quase que na sua totalidade, pelo poder público municipal com 33 estabelecimentos, em que somente um possui administração comunitária – a Escola Família Agrícola de Porto nacional – EFA”.

QUADRO 07 – Número de Estabelecimentos Escolares em Porto Nacional. Ano: 2002.

Especificação	Municipal	Estadual	Federal	Privada	Filantrópica	Total
Educação Básica rural	33	--	--	--	1	34
Educação Básica urbana	19	19	--	10	--	48
Centro de Educação Infantil (urbano)	3	--	--	--	1	4
Educação Superior	--	--	1	1	--	2

Fonte: Pereira (2003, p. 19).

Em nosso trabalho percebemos que, nos últimos quatro anos, o quadro do número de escolas em Porto Nacional foi bastante modificado. A criação do Centro Educacional Chico Mendes, por iniciativa da Prefeitura Municipal em agosto de 2007, é emblemático: um exemplo típico da nucleação das escolas em Porto Nacional, o que não é muito diferente do Estado do Tocantins e do próprio Brasil.

O atual Secretário Municipal de Educação de Porto Nacional nos informou que algumas dessas escolas foram nucleadas ou agrupadas. Das 33 escolas outrora existentes no campo, e administradas pelo município, restam apenas 16. Seis escolas foram agrupadas e

formaram o Centro Educacional Chico Mendes. Outras escolas foram fechadas e somente aquelas com o maior número de alunos continuaram abertas.

Para a Secretaria Municipal de Educação de Porto Nacional, os motivos que levaram à nucleação são os mais diversos. Percebemos, entretanto, que o objetivo principal foi atender ordem administrativa: seria mais vantajoso arcar com as despesas de transporte que manter abertas escolas com poucos alunos.

Na realidade, até o início de 2007, quando ainda estávamos realizando a nossa pesquisa de campo, não encontramos nenhum trabalho ou documento que nos dessem pistas sobre as conseqüências do fechamento de escolas isoladas para as comunidades do campo no município pesquisado. Colhemos dados muitas vezes fornecidos pelos nossos entrevistados, que apontavam para a nucleação ou agrupamento de escolas no Município de Porto Nacional. Não encontramos, porém, nos documentos oficiais do Município, nenhum levantamento que nos permitisse verificar como vinha acontecendo o processo de nucleação, nem de que maneira estava estruturado.

Recentemente o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, emitiu a Resolução Número 2 de 28 de abril de 2008, publicada no Diário Oficial da União de 29/04/2008, Seção 1, p. 81, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. O Art. 3º dessa Resolução diz o seguinte:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

Parágrafo Primeiro: Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. (BRASIL, 2008, p. 1).

A Resolução diz ainda que quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local (BRASIL, 2008).

De acordo com o Entrevistado K, a nucleação de algumas escolas do município de Porto Nacional tinha, entre outras vantagens, a de assegurar ao maior número de crianças o acesso a turmas uni-seriadas em escolas-núcleo. Tomando por base o exemplo do Centro Educacional Chico Mendes, esse Centro teria melhor estrutura física, melhores condições didático-pedagógicas, melhores condições de equipar uma biblioteca ou, até mesmo, um Centro de Inclusão Digital, além de serviços de apoio aos estudantes: “[...] é muito difícil para a Prefeitura manter uma Escola com 4 ou cinco alunos, distante da sede do Município e oferecer a essa Escola as mesmas condições que oferece as demais” (Entrevistado K).

A opinião do Entrevistado K não foi muito diferente da de outros egressos, que chegaram a mencionar a questão da nucleação das escolas no município de Porto Nacional. Entendemos que o processo de nucleação das escolas já efetivado em Porto Nacional, e recentemente amparado por Resolução do Conselho Nacional de Educação, poderá vir a contribuir para o desenraizamento cultural dos alunos e alunas do campo. Nossa preocupação maior é que tal processo, ao deslocar o espaço físico da escola, contribua, intrinsecamente, para a manutenção de modelos de educação urbanos que não garantam a especificidade da Educação às populações do campo, nem superem a visão reducionista de políticas públicas - que insistem em pensar currículos que não dão conta da complexidade do campo, de suas necessidades e, muito menos, de seus valores.

Pensamos, no entanto, que o sucesso ou insucesso do processo da nucleação - quando necessário - dependerá muito do Planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multi-seriadas ou não. Esse planejamento deve sempre ser feito em comum

com as comunidades e em regime de colaboração Estado/Município ou Município/Município consorciados (BRASIL, 2008 (b)).

Esse, portanto, é o cenário da Educação no município de Porto Nacional. É nele que está inserida a Escola Família Agrícola e é dela que falaremos no próximo capítulo quando abordaremos, entre outros temas, a Pedagogia da Alternância. Essa prática pedagógica vem se destacando no cenário educacional tocantinense e, mais especificamente, em Porto Nacional. Suas ações estão voltadas para valorização do jovem do campo além do incentivo à participação dos pais, alunos, monitores, funcionários e comunidade em geral na consolidação de um projeto de escola que, mesmo no Estado do Tocantins, com todas as contradições visualizadas neste capítulo, se apresenta com boas perspectivas de vir a se constituir, por meio da EFA, em um exemplo para a Educação do Campo. Isso não somente dentro dos seus limites geográficos, mas também exterior a eles.

CAPÍTULO II

2. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS, A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO

A principal finalidade deste capítulo é apresentar a Escola Família Agrícola de Porto Nacional em seu contexto local e mais amplo. Aqui, pretendemos evidenciar a Experiência da EFA, sua relação com o município portuense e, principalmente, inseri-la no debate contemporâneo da educação em Porto Nacional e no próprio Estado do Tocantins, a partir do referencial pedagógico da Pedagogia da Alternância.

Sempre que acompanhamos alguma forma de discussão sobre a educação, nos defrontamos com um debate que, “via de regra”, gira em torno da crise da escola, das novas tecnologias e suas exigências para o trabalhador e, principalmente, da qualificação do trabalhador e do cidadão (LEITE, 2002). Nesse sentido, na maioria dos documentos pesquisados da EFA - entre eles o Projeto Político e Pedagógico (PPP) - percebe-se a preocupação da formação do indivíduo para a cidadania e não apenas a qualificação para o trabalho.

Historicamente a educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, foi a mesma oferecida às classes subalternas, quer seja na cidade ou no campo, e teve como função política assegurar a hegemonia burguesa servindo na maior parte das vezes para legitimar a ordem econômica vigente por meio da transmissão de valores defendidos pela ótica social que interessa a classe dominante, garantido assim a reprodução das relações sociais e das relações de produção. Neste sentido, a educação destinada aos moradores do campo, nas palavras de Leite (op. cit. p. 14)

[...] por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuitas e a interpretação político-ideológico da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Assim, a participação da comunidade, na forma de reivindicação e de pressão, se apresenta como um dos eixos norteadores do PPP da EFA de Porto Nacional, que luta por políticas educacionais efetivas e que atendam, de fato e de direito, as reais necessidades dos povos que habitam o campo.

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional vem procurando difundir e estimular o uso de tecnologias que não agridam o meio ambiente, que valorizem o jovem morador do campo e que, com a participação dos pais, alunos, monitores funcionários e da comunidade de um modo geral, venham a se constituir numa política para a Educação do Campo no Estado do Tocantins.

2.1 – As políticas educacionais brasileiras no contexto atual e a questão da cidadania

Não poderíamos iniciar um capítulo sobre Educação do Campo sem situá-la no contexto das políticas educacionais brasileiras, com seus avanços e impasses mais fundamentais. Entendemos que as discussões que envolvem a educação no Brasil não estão descoladas de contextos mais amplos e que vai ser a partir da crise do capitalismo, iniciada em meados da década de 1970, com sua reestruturação produtiva, que se inserem as atuais políticas para a educação no nosso País. O capital, em mais uma de suas crises de reprodução, necessitará de novos campos e, nesse sentido, a educação vem se constituindo num deles.

Não temos como refletir sobre políticas públicas no contexto atual se não nos reportarmos à Reforma do Estado Brasileiro, iniciada a partir de 1995, no primeiro governo

FHC (1995-1998) e que se continuou nos governos seguintes. Nas palavras do Presidente LULA (2003-2006 / 2007 - 2010),

Há muitos anos o Brasil reivindicava a aprovação de reformas fundamentais para a organização e desenvolvimento do País. [...] a da previdência, já foi aprovada no primeiro ano do governo atual. Ou seja: o que não se conseguiu fazer em mais de 20 anos de discussão, este governo fez em um ano (BRASIL, 2004, p. 11).

O Estado de Bem-Estar Social surgiu após a quebra da Bolsa de Nova York em 1929, quando uma crise da superprodução ameaçou destruir o então 'eficiente' sistema de concentração e acumulação do capital. Nesse período, os capitalistas iriam apostar na intervenção do governo na economia como estratégia de revitalização das forças produtivas a ponto de, segundo Hobsbawm, o sistema capitalista utilizar-se das idéias de planificação socialista para recuperar-se e estabilizar-se em meio aos problemas trazidos pela crise (FRIGOTTO, 1999).

O Estado Assistencial, ou Estado de Bem-Estar Social, vai caracterizar-se pela forte intervenção nos setores econômicos e sociais, com o objetivo de aumentar o poder aquisitivo dos trabalhadores justamente para propiciar o consumo de massa, tendo em vista a crescente produção então existente. Era preciso garantir ao 'novo cidadão', além de uma renda mínima, diversos direitos sociais, entre eles a saúde, a educação, a moradia e a previdência.

Será a partir da década de 1960, quando ocorreu "a saturação dos mercados internos de bens duráveis, a concorrência intercapitalista e a crise fiscal e inflacionária, que provocou a retração de investimentos" (IDEM), que o Estado de Bem-Estar Social vai ser apresentado como incapaz de financiar, por meio do fundo público, a acumulação privada do capital e as políticas sociais cada vez mais reivindicadas pelas classes trabalhadoras - que o faziam por meio de diversas organizações, como os sindicatos.

O ano de 1973 vai ser um marco importante nesse contexto, pois, no dizer de Coggiola (2002, p. 384),

[...] com a crise do petróleo de 1973, um tempo foi necessário para a compreensão de que não se tratava só de uma crise conjuntural ou cíclica, como aquelas que no pós-guerra foram chamadas de “recessões” (1948-49; 1952-53; 1957-58; 1960-61; 1966-67; 1970-71), mas sim uma crise que atingia limitações estruturais profundas do capitalismo: no pós-guerra o capital tinha usado as possibilidades do gasto armamentista, do “desenvolvimento” dependente, da formação de capital fictício, do desenvolvimento artificial das nações atrasadas com vistas à criação de mercados para exportar seus capitais e mercadorias: fez isto de modo sistemático e esgotou seus recursos nesse plano.

A partir da segunda metade da década de 1970, mais do que nunca serão defendidas as idéias do (neo) liberalismo, cujo mote era a mínima intervenção do Estado na economia associada à livre regulação pelo mercado.

Baixo investimento e fraco crescimento, inflação, redução do ritmo do progresso técnico, lentidão da progressão do salário e diminuição da rentabilidade do capital foram importantes manifestações da crise estrutural, experimentada pelos principais países capitalistas a partir dos anos 1970 até meados de 1980. Entretanto, de acordo com Chesnais (2003, p. 18), “uma das expressões mais evidentes da crise estrutural dos anos 1970 e 1980 foi o aumento exagerado da onda de desemprego. Essa onda foi comum à Europa e aos Estados Unidos, embora mais importante e duradoura na Europa”, tendo como causa fundamental a diminuição da acumulação do capital e o crescimento da produção.

Os teóricos do neoliberalismo, ao criticarem o Estado de Bem-Estar Social, vão fazer apologia a uma política administrativa viabilizada mediante “ajustes”, que vão se traduzir em reformas tanto administrativas quanto fiscais. Essas reformas vão ser feitas, inicialmente, na Inglaterra; depois, nos Estados Unidos e, mais tardiamente, noutros países - entre eles o Brasil - e vão permear essa nova fase do capitalismo.

No caso do Brasil, ao apresentar o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, em novembro de 1995, o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) dizia que a crise brasileira da última década era também uma crise do Estado, decorrente do modelo de desenvolvimento que governos anteriores adotaram em que o Estado desviou-se de

suas funções básicas para ampliar a presença no setor produtivo. Isso acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nessa ocasião, FHC apontava a reforma do Estado como “instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia” (BRASIL, 2006).

Sabe-se, porém, que embora autores como o ex-ministro Bresser Pereira afirmassem ser a crise no Estado capitalista uma crise fiscal, motivada pelo ônus do Estado benfeitor que teve vida longa na Europa ao final da II Guerra Mundial,

[...] a lógica empunhada é que a crise fiscal levou a uma reestruturação do Estado, passando este a exercer menos funções, delegando ao mercado as atribuições que antes lhe competia. [...] Para tanto foram necessárias que reformas estruturais ocorressem a fim de conformar o Estado à nova etapa do capital mundializado, permitindo assim uma adequação às exigências dos donos do poder, da ocidentalização do mundo, da hegemonia da “grande nação” americana, agora, após a Guerra Fria, reinando absoluta (MAUÉS, 2006, p. 81).

Com a queda do Muro de Berlin em 1989 - apontada como o acontecimento que marcou o fim da Guerra Fria⁷ e que abriu caminho para a desestabilização dos regimes comunistas do Leste europeu pondo, praticamente, um fim à oposição entre o capitalismo e o socialismo - o mundo passou a se defrontar com uma realidade marcada pela existência de um único sistema político-econômico: o capitalismo. Excetuando-se Cuba, China e Coreia do Sul, que ainda apresentam suas economias fundamentadas no socialismo, o capitalismo é o sistema mundial hegemônico desde o início da década de 1990.

Os diagnósticos e o quadro teórico apresentados no Plano Diretor de Reforma do Estado serviram de base para as propostas de Emendas Constitucionais (PECs) que foram, paulatinamente, sendo apresentadas no Congresso Nacional para uma série de reformas, iniciadas ainda no primeiro governo de FHC (1995 – 1998). No que diz respeito às políticas educacionais brasileiras, as profundas alterações ocorridas no Estado durante os últimos anos,

⁷ Chamou-se “fria” a esta guerra por nunca ter havido conflito armado, apesar de haver sempre essa ameaça no ar, gerando-se medo de um combate nuclear, já que as duas potências envolvidas (Estados Unidos e União Soviética) possuíam um grande arsenal de armas nucleares.

mais particularmente a partir de 1995, recontextualizaram o modo pelo qual a educação é apresentada e como sua gestão é exercida.

As Conferências de Educação realizadas em Jontiem e Dakar, promovidas pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), pela Organização das Nações Unidas (ONU) e outras,

[...] trouxeram a necessidade de colocar a educação a serviço do capital, na sua nova etapa de mundialização. Organismos como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passaram a colocar a educação nas suas condicionalidades para os empréstimos e pacotes de ajuda para o desenvolvimento (assim considerado para eles). O discurso vigente era que se deveria diminuir a distância entre reforma econômica e reforma educativa, numa clara demonstração da intenção em colocar a educação a serviço dos interesses econômicos (MAUES, 2006, p. 82)

Segundo Rosa (2007), a Educação é o “último” setor dos serviços públicos que o grande capital tem para intervir. É um setor de forte financiamento público e que cresceu muito rapidamente no último meio século. O capital privado pretende agora controlar mais diretamente esse setor, tendo em vista várias finalidades vitais para o sistema capitalista, entre elas a ampla difusão dos valores ideológicos neoliberais e a formação de um vasto exército de trabalhadores menos qualificados, vulneráveis e controláveis, a par de uma camada de quadros altamente qualificados e ideologicamente domados e confiáveis.

Os impactos da globalização na educação foram analisados por muitos especialistas. Nas palavras de Martin Carnoy, que utiliza o termo *mundialização* para designar o fenômeno da globalização,

[...] dois dos fundamentos essenciais da mundialização são a informação e a inovação. [...] A mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível, quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também, para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber (CARNOY, 2002 apud GADOTTI, 2006, P. 102).

O mundo, e o Brasil, em particular, tem enfrentado, nas últimas décadas, inúmeros problemas como o rápido aumento de sua população, a desagregação familiar e as mudanças nas relações de trabalho, impulsionadas, principalmente, pela chamada globalização das economias e pelas próprias mudanças estruturais provocadas pela crise do capitalismo que, mais uma vez, apresenta sinais de que precisa se (re) oxigenar.

Entre essas mudanças, destaca-se a falência do modelo de Administração burocrática⁸ experimentado pela maioria dos países do mundo e sua substituição por um novo modelo de administração conhecido como gerencial que vai ser implementado, inicialmente, na Europa e Estados Unidos e, mais tarde, nos outros países, inclusive o Brasil, objetivando atender o cidadão que emerge dessa sociedade dita globalizada: o cidadão cliente, consumidor.

O Estado, que antes exercia o papel de executor das políticas públicas, tem suas funções delimitadas, seu tamanho reduzido por meio de programas de privatização, terceirização e publicização e é transformado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional, ao invés de protetor da economia nacional. Dessa forma, o aumento da governança do Estado - por intermédio do ajuste fiscal-, da reforma administrativa - rumo a uma administração pública gerencial, ao invés de burocrática - e a separação, dentro do Estado, das atividades exclusivas a ele - entre a formulação de políticas públicas e a sua execução e o aumento da governabilidade, aperfeiçoamento da democracia representativa e abertura para o controle social ou democracia direta - eram os componentes ou processos básicos da reforma do Estado dos anos 90, que levaria ao Estado Social-Liberal do século XXI, na opinião de Bresser Pereira (1997).

A abordagem gerencial tornou-se, no Brasil, sinônimo de ‘nova’ administração pública, fundamentada num ideal de “Estado e sociedade democráticas e plurais”. No discurso abaixo, Bresser Pereira (1998, p 17) justifica a reforma do Estado brasileiro, – que seria feita,

⁸ No Brasil, o modelo de administração burocrática emerge a partir dos anos 30. Surge no quadro da aceleração da industrialização brasileira, em que o Estado assume papéis decisivos, intervindo pesadamente no setor produtivo de bens e serviços.

segundo ele, com a finalidade de consolidar os direitos à cidadania no País, além de consolidar a democracia:

A reforma é gerencial porque busca inspiração na administração das empresas privadas. [...] É democrática porque pressupõe a existência de um regime democrático, porque deixa claro o caráter específico, político, da administração pública, e principalmente porque nela os mecanismos de controle, de caráter democrático, são essenciais para que possa haver delegação de autoridade e controle a posteriori dos resultados. É social-democrática porque afirma o papel do Estado de garantir os direitos sociais. [...] É social-liberal porque acredita no mercado como ótimo, embora imperfeito, alocador de recursos; [...] e porque, embora reafirmando o dever do Estado de proteger os mais fracos – crianças pobres, as mães solteiras, os velhos – não é paternalista, não subestimando a capacidade de cada indivíduo defender seus próprios direitos de cidadania, nem sua capacidade de trabalhar, desde que se lhe ofereçam os devidos incentivos e oportunidades.

A expressão cidadania, tão citada nos principais documentos da Reforma do Estado Brasileiro, sempre coube “como uma luva” nos mais diversos momentos da história da humanidade, de Aristóteles, na Antigüidade, aos dias atuais. É uma palavra também muito fácil de ser apropriada, especialmente pelas chamadas ‘Lideranças Performáticas’, aquelas cujos discursos mudam de tom com a mesma facilidade que seus donos mudam de camisa.

Nesse sentido, o termo cidadania vem sendo, em pleno século XXI, tomado como um entendimento universalmente aceito e consensual. Entretanto se fizermos uma investigação mais criteriosa verificaremos que esse termo tem historicidade e que a construção dessa terminologia toma significados diferentes ao longo do tempo e espaço de várias sociedades (BARROSO, 2005).

Subjacente a essa discussão está outra questão, cujo exame, ainda que sumário, se faz relevante: de qual cidadania está se falando? Para qual projeto de sociedade as “novas” concepções de cidadania são forjadas? Afinal, o que é ser cidadão?

De acordo com Bottomore (1996), o conceito de cidadania ‘moderno’ compreende a cidadania formal - usada para designar a condição de membro de um Estado - e a cidadania substantiva - relativa à posse de direitos civis, políticos e sociais.

Nesta pesquisa, optamos por destacar o desenvolvimento da cidadania substantiva, por tratar de direitos por intermédio dos quais os indivíduos podem transformar a sua realidade social, política e econômica em busca de uma autodeterminação coletiva. Antes de adotarmos em definitivo um conceito mais próximo sobre o que entendemos por cidadania, vamos rever alguns outros conceitos relativos a ela desenvolvidos ao longo do tempo.

No pensamento de Aristóteles não eram todos os indivíduos que poderiam ser consideradas cidadãos. Os escravos, os estrangeiros, as mulheres não estavam inclusos nessa categoria. Segundo o filósofo grego, o cidadão é

“[...] aquele que tem uma parte legal na autoridade deliberativa e na autoridade judiciária – eis o que chamamos cidadão da cidade assim constituída. E chamamos cidade à multidão de cidadãos capaz de se bastar a si mesma, e de obter, em geral, tudo que é necessário à sua existência” (ARISTÓTELES, 384-322 a.C, p.88).

De acordo com a moral aristotélica, as crianças e os homens feitos – ou seja, os idosos - também não deveriam ser incluídos no rol dos cidadãos. O mesmo acontecia com os artesãos, que jamais deveriam ser admitidos na contagem de cidadãos da cidade-modelo. Aristóteles deixava claro que, sendo diversas as formas de governo, era também preciso que existissem várias “espécies” de cidadãos:

“Em certa espécie de república, o artesão e o mercenário serão cidadãos forçosamente, ao passo que isso será impossível em outra, como no governo aristocrático, no qual as dignidades só se dão à virtude e ao mérito; porque não é possível praticar-se a virtude, quando se leva a vida de um artesão ou de um mercenário” (Ibidem).

Ser cidadão na Grécia do tempo de Aristóteles significava participar da vida política da antiga cidade-estado e essa participação política

[...] era direta, exercida por um corpo de cidadãos ativos, que podia ser mais ou menos amplo, mas que representava a si mesmo, por meio do voto individual de seus membros. Nunca se desenvolveu a noção de representação, nem partidos políticos doutrinários, nem uma clara divisão de poderes constitucionais ou qualquer noção abstrata de soberania; esta podia residir na assembléia, ou num conselho restrito, ou mesmo na lei em geral, dependendo das circunstâncias específicas e do jogo de interesses e forças em conflito (GUARINELLO, 2005, P. 41).

Na Roma antiga, a República representava a forma legítima de participação do cidadão na decisão sobre a coisa pública da cidade. Nesse sentido, os romanos tinham uma forma diferente de fazer política em comparação aos gregos e expandiam o direito de ser cidadão, inclusive, aos povos conquistados, o que propiciava participação e um sentimento de pertencimento à República romana.

A plebe - constituída de pessoas que não faziam parte dos clãs patrícios, os imigrantes comerciantes e artesãos, os povos conquistados e trazidos para Roma - se desenvolveram e ganharam espaço na forma de governar. A institucionalização da participação do povo na coisa pública, a República, deu caráter democrático de decisão, criando a idéia do cidadão-*civis* como o participante da cidade, isto é, pertencente a *civitas*. Porém, esse exercício estava longe de ser considerado uma democracia do povo que governava o povo. A concepção predominante entre as elites romanas era a de democracia restrita. Os cidadãos entendiam que a democracia direta promovia a demagogia e a tirania da maioria. Mesmo com essas restrições, a experiência democrática de Roma durou mais tempo que a democracia grega e até mesmo que as praticadas nos Estados nacionais modernos e contemporâneos: [...] mesmo com as limitações no campo da decisão direta e participativa do cidadão romano, a experiência de um governo romano republicano durou mais tempo do que a democracia ateniense e foi mais duradoura do que têm sido as experiências democráticas nos Estados nacionais modernos e contemporâneos (BARROSO, 2005, p. 31).

Na Idade Média, o período feudal caracterizado pelo ambiente rural e dominado pela Igreja Católica, a condição social, política e econômica das pessoas era determinada pela origem de nascimento que, por sua vez, estava subordinada à vontade divina. No entanto, no processo de reflorescimento das cidades, caracterizadas como centros de comércio, indústria, arte, cultura e política, o sentimento de participação e o desejo de liberdade pessoal surge como exigência da superação de condições históricas de vida, subjugadas especialmente aos

senhores feudais ou a Igreja. Nesse sentido, “a cidade aos poucos retoma o sentido de espaço público e de liberdade. Essa nova consciência alimenta os ideais de uma nascente nova classe, a burguesia” (idem).

Será na Idade Moderna, segundo Martinez (1996), que o conceito de cidadania terá um marco: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada pela Revolução Francesa, em 1789. Daquela época para cá, a cidadania - que era uma instituição em desenvolvimento na Europa desde a segunda metade do século XVII – verá seu crescimento coincidir com o desenvolvimento do capitalismo, ‘que é o sistema não de igualdade, mas de desigualdade’, segundo Marshall. Para ele, ainda,

“A cidadania é um status concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade. Todos aqueles (sic) que possuem o status são iguais com respeito aos direitos e as obrigações pertinentes ao status. Não há nenhum princípio universal que determine o que êstes (sic) direitos e obrigações serão, mas as sociedades nas quais a cidadania é uma instituição em desenvolvimento criam uma imagem de uma cidadania ideal em relação à qual o sucesso pode ser medido e em relação à qual a aspiração pode ser dirigida” (1967; p.76).

Marshall (op cit), para conceituar cidadania, refere-se a três classes de direito que lhe são constitutivos: o civil, o político e o social. Os direitos civis, que dão base à concepção liberal clássica, surgiram em meio às revoluções burguesas modernas e foram tidas por Marx (apud NEVES, 1995) como uma criação proveniente do egoísmo da burguesia.

Característicos das liberdades negativas, os direitos civis referem-se às garantias individuais de liberdade, igualdade e propriedade, ao direito de ir e vir, à vida e à segurança. A luta para assegurar esses direitos ainda hoje continua em muitas partes do mundo, principalmente em países subdesenvolvidos como o Brasil (COSTA, 2002).

Na maioria das sociedades contemporâneas, e aqui, destacamos a sociedade que mais de perto nos interessa – a brasileira. A concepção de cidadania está fortemente ligada à noção de representatividade. Cidadão é aquele indivíduo que, no gozo de seus direitos civis e políticos, pode votar e ser votado. Mas, essencialmente, cidadania poderia significar

simplesmente o direito de viver de modo decente. O direito de ser votado, de votar em quem quiser ou ainda de expressar suas idéias sem constrangimentos representariam apenas algumas das manifestações dessa cidadania. Igualmente importantes seriam os direitos a uma vida digna, o direito ao bem estar, à saúde, à educação, ao lazer, ao trabalho, à moradia numa sociedade que se diz globalizada, na qual o cidadão é identificado como cliente, mas na qual, embora o conceito esteja presente nos documentos oficiais, isto é, em textos legais, o cidadão brasileiro, na realidade, usufrui de uma cidadania aparente, uma cidadania que não sai do papel (DIMENSTEIN, 2001).

É prosaica a constatação de que, não só na sociedade brasileira como nas sociedades de um modo geral, sempre existiu uma dicotomia entre o direito assegurado nos textos legais e constitucionais e a realidade vivenciada pela maioria da sua população. Nesse sentido, esclarece Bobbio:

[...] uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que a demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido (1997, p. 10).

Trazendo os conceitos de cidadania até agora referenciados para a realidade vivenciada no Brasil - um país de dimensões continentais e com problemas sociais dos mais diversos, típicos da condição de subdesenvolvimento que ostenta no cenário mundial - acreditamos que a luta para assegurar os direitos acima descritos e sua efetivação depende, como preconiza Covre (2002), da existência dos direitos políticos garantidos pelo regime democrático. E esse regime democrático está sendo construindo e reconstruindo a partir da democratização do Brasil iniciada em 1985 com a eleição, ainda que por via indireta, de um Presidente da República civil, depois de 21 anos de regime autoritário.

Vivemos hoje, em pleno século XXI, as conseqüências de alguns desmandos cometidos pelo regime de exceção instalado no Brasil a partir de 1964 e, mesmo depois da eleição de quatro Presidentes da República, passados 23 anos do fim da ditadura militar, ainda procuramos garantir e consolidar direitos já assegurados há muito tempo pelas nações tidas como desenvolvidas.

Para que esses direitos sejam garantidos, se faz necessário que as políticas públicas brasileiras, de um modo geral, e as de educação, em particular, ao procurarem se voltar para esse 'novo cidadão' - que nasce no bojo das reformas implementadas no país a partir da segunda metade da última década do século XX -, estejam conectadas com a realidade vivida pela população a qual elas se destinam.

Assim, ao analisar sociologicamente as políticas educacionais em Portugal, Afonso Janela adverte que alguns desafios que se colocam às políticas educativas remetem à necessidade de se inscreverem na agenda política e educacional os processos e as conseqüências da reconfiguração e ressignificação das cidadanias. Afirma Janela:

No que diz respeito a reconfiguração ou ressignificação das cidadanias, há que se ter em conta que a Escola e as políticas educativas nacionais foram muitas vezes instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos enquanto sujeitos jurídicos, criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades (de classe, de raça, de gênero), revelando assim que a cidadania é historicamente um atributo político e cultural que pouco tem a ver com a democracia substantiva ou com a democracia comprometida com a transformação social (2001, p. 20).

Janela cita trabalhos de Pierre Bourdieu afirmando que eles nos lembram que a Escola se tornou um dos lugares centrais do exercício da *violência simbólica* e que

a função de socialização faz parte de um mais amplo processo de transmissão da cultura hegemônica e de inculcação de conhecimentos, valores e visões do mundo que, sendo embora considerado um arbitrário cultural, dissimula o seu caráter impositivo, ao levar a considerar como sendo do interesse de todos aquilo que, de fato tende a coincidir sobretudo com interesses das classes dominantes, a que o Estado capitalista, neste caso, continua a ser particularmente permeável (Ibidem).

Dessa forma pode-se inferir que nas sociedades capitalistas a noção de cidadania deve ser discutida levando-se em conta a natureza de classe do Estado e o papel que ele tem desempenhado. O reconhecimento da cidadania naquelas sociedades, ao permitir que os indivíduos possam ser tratados juridicamente como iguais e livres, pode estar camuflando uma condição necessária para o estabelecimento de relações mercantis e de exploração que, em última análise, não se destinam a resolver as reais e verdadeiras desigualdades sociais e econômicas.

No caso específico do Brasil, um país historicamente explorado das mais diversas formas tanto pelas nações que o colonizaram quanto pelas elites que aqui se formaram ao longo dos seus 500 anos de existência, a realidade acima é facilmente comprovada. De acordo com Benevides,

“A tradição brasileira não é, certamente, para dizer o mínimo, de acentuado apego às virtudes políticas e, muito menos de amor a igualdade. Nosso “feudalismo achamboado” – expressão de Euclides da Cunha – afirmou, desde sempre, com solidez e crueldade, uma desigualdade fundamental. Desigualdade fundada não na estípe (afinal, nossa “aristocracia” jamais teve reconhecidas origens históricas), mas na propriedade, no grande domínio rural que não podia subsistir sem a escravidão e vice-versa. A abolição da escravidão não introduziu o princípio da igualdade nas relações sociais e econômicas. Ao contrário, a dominação rural transportou-se para as cidades, passando a permear todas as relações sociais e econômicas (2002, p. 195/96).

Dissemos no início deste texto que daríamos ênfase ao desenvolvimento da cidadania substantiva – expressão cunhada por Bottomore (1996) – por entendermos ser possível que os indivíduos possam transformar a sua realidade social, política e econômica a partir da adoção e, principalmente, da apreensão de conceitos que melhor os encaminhem nessa direção.

Os três elementos que formam os direitos do cidadão – civil, político e social – foram e ainda estão sendo conquistados por meio de movimentos reivindicatórios de grupos sociais específicos, num processo que faz parte do próprio exercício da cidadania. É esse mesmo exercício da cidadania que, ao assumir um caráter mais participativo e igualitário, ajuda a

promover o surgimento de novos direitos por meio de reivindicações de grupos que buscam neles as soluções para enfrentar os problemas de sua época.

Para Habermas (2002), o conceito de cidadania se desenvolveu a partir da idéia *rousseauana* de autodeterminação, da capacidade de cada um dos indivíduos, considerados livres e iguais, membros de uma sociedade, unirem-se aos demais e formarem uma única vontade para deliberarem sobre si e sobre todos. Sendo assim, é impossível pensar em cidadania sem que ela esteja vinculada à idéia de igualdade entre todos os participantes ou atores sociais que vivenciam determinados momentos históricos, com poder de deliberar, de forma livre e autônoma, sobre os próprios destinos.

Para além dessas concepções de cidadania, outras dimensões podem e devem ser consideradas, inclusive as que refletem a existência de um campo de disputa no qual se confrontam processos sociais de restrição e exclusão com processos de inclusão e de negociação. Ainda enquanto construção de novos direitos, a cidadania pode ser entendida como fortemente permeável às lutas sociais e políticas.

Na América Latina o Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre em 2004, aprovou uma “Plataforma Mundial de Lutas”, em defesa do direito à educação pública e contra a mercantilização da educação. Entre as alternativas práticas ao neoliberalismo, o Fórum discutiu experiências como o Movimento Escola Cidadã⁹.

Muitos autores, entre eles Arroyo (2004), Frigotto (2002) e Freire (2007), sempre defenderam a idéia de uma nova educação e de que a escola precisa ser transformada. O desafio que se coloca no momento atual é como realizar essa transformação ou, nas palavras de Morigi (2003, p. 7),

⁹ O Movimento Escola Cidadã acompanha uma particular corrente de pensamento pedagógico, cuja prática caracteriza-se pela democratização da educação em termos de acesso e permanência e pela participação na gestão. “Foi no interior desse Movimento, iniciado no final da década de 1980, que surgiu no Brasil o que é chamado hoje de Escola Cidadã, uma escola que forma para e pela cidadania” (GADOTTI, 2006, p. 66-67).

[...] como é (se é) possível a mudança da escola que temos hoje, fragmentada, burocratizada, fechada em si mesmo e excludente, para uma nova concepção de escola, com memória, liberdade e compromisso com um projeto de transformação para a sociedade, construído nas lutas e nas práticas cotidianas pelos movimentos sociais.

Arroyo (2004) afirma que não é preciso esperar o fim do neoliberalismo, por exemplo, para se começar as transformações que se fazem necessárias. A partir da análise de seu PPP, percebe-se nitidamente a vontade que a EFA tem de não produzir nem reproduzir a desigualdade. Nota-se claramente o desejo da Escola de vincular-se a um projeto de desenvolvimento auto-sustentável e socialmente justo, sob o controle social da comunidade.

Não vamos nos deter no assunto por não ser este não o tema central da pesquisa, mas o Estado do Tocantins (especialmente quando ainda pertencia ao Estado de Goiás), historicamente, primou por deixar de reconhecer o direito à terra para a produção de alimentos e ser solidário com quem dela precisa para garantir a sobrevivência; mas deixemos tal análise em Kotscho (1980), que já nos deu importantes reflexões a esse respeito.

Uma Escola que tem em sua proposta pedagógica o favorecimento à organização popular na luta pelos seus direitos, principalmente o direito à posse da terra para nela viver, trabalhar e tirar o sustento de sua família, parece se contrapor à ofensiva neoliberal em curso na América Latina. Foi por isso que julgamos necessário discutir aspectos conceituais mais amplos para localizar a experiência educacional, objeto deste estudo, enquanto uma experiência de educação do campo e de formação cidadã.

2.2. – Educação do Campo no Brasil, no Estado do Tocantins e em Porto Nacional - TO

Nos processos de conquistas pela Educação brasileira, especialmente a partir da segunda metade da década de 1970, dois projetos de sociedade parecem emergir com mais intensidade e subjazem, ainda que em campos opostos de disputa, ao modelo capitalista vigente.

Por um ângulo, visualizamos um projeto mais ligado às elites dominantes, voltado à formação utilitarista para o trabalho, em que a condição humana dos sujeitos é pouco valorizada e apresentando-se como uma proposta visivelmente comprometida com a manutenção do “status quo”. Essa iniciativa deixa transparecer seu objetivo principal: a manutenção de privilégios cultivados desde os tempos do Brasil Colônia. Por outro ângulo, e em oposição ao anterior considerado hegemônico, temos os trabalhadores que parecem não mais se conformarem com uma escola que apenas atenda aos requisitos gerais de escolarização, mas que esteja inserida no contexto sócio-econômico e cultural da comunidade. Essas pessoas passam a exigir uma maior capacidade de participação na vida social, reivindicando o direito de decidir e de serem sujeitos de suas histórias. Nas palavras de Souza (2006: p.188), percebe-se que “as pessoas têm voz, são escutadas porque reivindicam, exigem, demarcam seus campos de direitos, se compreendem como “sujeitos que têm o direito de ter direitos”.

O artigo 205 da Carta Magna de 1988, ao garantir a educação como um direito de todos, abriu um leque de possibilidades que vêm sendo gradativamente reivindicadas. Assim, especialmente a partir dos governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 1995/1998, 1999/2002 – e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) (2003/2006, 2007/2010) o Ministério da Educação vem colocando na sua agenda política, com notável centralidade, a questão da educação básica, baseado na Conferência de Jontien de 1990, no âmbito de aplicação da Declaração Mundial de Escola Para Todos.

As reformas educativas empreendidas no país nos últimos 15 anos levaram a um aumento significativo das matrículas no Ensino Fundamental, aparentando uma proximidade da universalização do seu acesso (BRASIL, 2007 c). No entanto, esse crescimento quantitativo das oportunidades de acesso à escola pública, mesmo possibilitando que significativos contingentes de alunos das camadas populares a freqüentem, fez emergir a questão da precariedade da qualidade do ensino ministrado e, por conseguinte, da impropriedade das políticas de educação que têm sido implementadas para resolver os problemas da repetência, da evasão e do desempenho (AZEVEDO, 2002).

Os problemas acima citados, que geralmente estão presentes na escola urbana, ganham contornos mais nítidos e também mais complexos quando se referem à escola do meio rural, em que a situação educacional assume feições próprias e específicas. Durante muito tempo, foi negado aos moradores do campo – não só pelo Poder Público como pela sociedade civil brasileira – a possibilidade de construção e sistematização de seus conhecimentos sobre a vida a partir de suas práticas e culturas, reforçando uma ideologia que apenas aparenta existir: a ideologia do educador da escola rural, que é

[...] via de regra, a ideologia que considera a cultura, os costumes, o saber da população que ele quer educar como cultura primitiva de povos ignorantes, formas incivilizadas de conhecer a vida e interpretar o mundo (MARTINS, 2006, p.2).

Por escola rural “[...] entendemos aquela historicamente marcada por traços de uma educação tradicional, sem vínculo com o contexto sócio-cultural da população atendida e marcada pelos padrões urbano-industriais” (SILVA et al, 2007, p. 1). Nesse sentido, o nosso entendimento acerca do conceito de ideologia, ao qual se reporta José de Souza Martins e que parece ser mais próximo ao educador dessa escola, seria o mesmo de Karl Marx. Assim, a ideologia pode ser considerada como um instrumento de dominação que age através do convencimento, e não da força, de forma prescritiva alienando a consciência humana e mascarando a realidade.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº. 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de suas duas câmaras, vem se dedicando à elaboração de diretrizes operacionais para o Campo e para as diversas modalidades de educação, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena e a Educação Especial.

O artigo 28 da LDBN (BRASIL, 2004. p. 23), que trata da oferta da educação básica para a população rural, preconiza que:

[...] 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.

Percebe-se, assim, que a lei magna da Educação Nacional inovou, quando propôs medidas de adequação da escola à vida do campo, ao flexibilizar as formas de organização do ensino para a Educação do Campo. O mesmo ocorreu com o Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, quando nos seus objetivos e metas para o ensino fundamental prevê “[...] formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidade do alunado e as exigências do meio” (BRASIL, 2001, p.). Porém, nem a LDBN nem o PNE contém uma proposta para a construção de uma escola do campo, mas uma adaptação, ou seja, um ajuste de algo feito para uma determinada realidade à outra. Quanto aos avanços trazidos no artigo 28,

[...] se por um lado ele representa mecanismos diferenciados que permitem atender às especificidades das escolas do meio rural, por outro lado, ele não apresenta políticas públicas imediatas que garantissem tais propósitos. Ao contrário, no final da década de 1990, com a municipalização do ensino, o que ocorreu foi um intenso fenômeno da nucleação, que implicou no fechamento em massa de diversas escolas da zona rural (LOURDES et al, 2007. p. x).

Os movimentos políticos, a exemplo da Articulação Nacional por uma Educação do Campo¹⁰, têm contribuído para que a legislação brasileira contemple referências à educação dos povos do campo. Essa Articulação Nacional vem assumindo, nos últimos dez anos, “importante papel para que não sejam reeditadas, no Brasil, políticas de manutenção precária das escolas rurais que reforçam o abandono dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e do trabalho do campo” (II CNED, 2004 apud Hage, 2007. p. 303).

Assim, a Resolução CNE/CEB nº. 1 de 03 de abril de 2002 aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo que, em consonância com o art. 28 da LDBN, além de propor medidas de adequação da escola à vida do campo, amplia o entendimento sobre educação do campo ao afirmar que essa última

“[...] tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido mais do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 5).

A ausência de políticas públicas para a escolarização no meio rural propiciou o surgimento de experiências alternativas de educação, gestadas nos movimentos sociais que reivindicavam uma escola direcionada para a realidade do campo. Entre outras experiências, destacamos o surgimento das Escolas Família Agrícola no Brasil, iniciadas no Espírito Santo por meio do MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo e rapidamente espalhadas pelo resto do país, inclusive o Estado do Tocantins que em 1994 teve sua primeira experiência com a chegada da Escola Família Agrícola em Porto Nacional.

¹⁰ “Considerada atualmente uma das expressões de mobilização por uma educação do campo no Brasil, essa articulação reúne órgãos do poder público, ONGs e movimentos sociais do campo, entre os quais se destaca o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), [...] O Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo do Ministério da Educação” (HAGE, 2007. p. 303).

A “modernização” conservadora da agricultura vem excluindo do processo a pequena e média propriedade. Muitas famílias camponesas tiveram de abandonar o meio rural, na maioria das vezes contra sua vontade, migrando para as grandes cidades, o que representou significativo aumento da pobreza no Brasil. A adoção de tecnologias inadequadas acelerou a perda que vai desde a biodiversidade de nossos biomas até a identidade e auto-estima do agricultor familiar, provocando o êxodo rural (ALMEIDA; NAVARRO, 1977). Nesse sentido, a EFA de Porto Nacional, em seu Projeto Político e Pedagógico, diz ter como missão:

[...] ser uma escola do campo, com metodologia específica para atender as necessidades educacionais do povo camponês, favorecendo a organização popular na luta pelos seus direitos, no combate ao êxodo rural e suas conseqüências (EFA de Porto Nacional – PPP, 2006, p. 33).

Apesar da existência de uma experiência como a EFA de Porto Nacional, a escolarização no campo no Estado do Tocantins apresenta facetas distintas. Uma delas é a fragilidade da escola pública no atendimento às classes mais pobres, oriundas de processos políticos de colonização e escravidão, o que dificulta a assunção de protagonistas de sua realidade. A outra, mais próxima aos propósitos da EFA, é a ampliação da organização dos direitos de acesso, não só à terra mas à educação, à saúde e à seguridade social, que contribuem para reconstruir a vida desses trabalhadores e garantir o desenvolvimento sustentável. (PRONERA, 2005).

O contexto educacional do município de Porto Nacional e região até bem pouco tempo não era muito diferente de outros municípios brasileiros, uma vez que os recursos destinados à educação da população do campo eram insuficientes, ocasionando a precariedade das escolas que, em algumas vezes, funcionavam em barracões feitos de madeira e cobertos com palha ou com telhas de cimento amianto (*Brasilit*). O piso quase sempre era de chão batido e poucas eram as escolas que ofereciam um padrão mínimo de funcionamento; as carteiras, em sua maioria, usadas e descartadas pelas escolas urbanas. Essa ainda é a realidade de algumas “escolas”, especialmente aquelas que funcionam em assentamentos rurais.

Ainda encontramos professoras e professores que, além de trabalharem com várias turmas ao mesmo tempo, têm que constantemente se ausentar da sala de aula para, por exemplo, preparar a merenda – quando existe - dos alunos. Essa merenda escolar geralmente é de má qualidade e a falta de transporte dificulta sua distribuição, pois, entre a entrega de uma remessa de alimentos a outra a demora, muitas vezes, pode ser de meses.

Na região de Porto Nacional, as escolas dos Projetos de Assentamentos (PAs) geralmente ficam distantes das residências, por não haver agrovilas, o que leva os alunos a caminharem longas distâncias até chegarem à escola. O ensino oferecido na maioria dessas escolas, independente de serem em assentamentos ou não, vai apenas até a 4ª. Série do Ensino Fundamental provocando, assim, o êxodo da família ou do adolescente para a cidade no intuito de continuar os estudos. Com isso, esse jovem acaba perdendo a referência com o campo, uma vez que fica vulnerável à cultura urbana.

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional, dessa maneira, vem se constituindo numa exceção ao modelo de escola acima descrito. Ela procura oferecer aos seus educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, proporcionando o seu crescimento pessoal e o compromisso com a transformação. Essa lógica ratifica o que Miguel Arroyo, na Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, realizada em Luziânia-GO, em 1998, dizia ao alertar os presentes naquela oportunidade para o momento propício e histórico em se repensar radicalmente a educação, visto que o campo brasileiro passava por tensões, lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. Naquela oportunidade, Arroyo nos instigava que

Como educadores temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professores e professoras, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. [...] Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto (ARROYO, 2004, p. 70).

O Estado do Tocantins, por meio da Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), vem tentando construir uma proposta curricular para Educação do Campo elaborada com a participação dos diversos segmentos sociais, entre eles o Movimento Social do Campo. Nessa perspectiva, a proposta ressalta que

[...] a educação do campo não pode de forma nenhuma importar um modelo pedagógico-curricular urbanizado. A educação para a população rural incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da "vida campestre", tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pescadores, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários, meeiros e fazendeiros. Ela expressa a luta dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação, a uma educação que seja no campo e do campo (SEDUC-TO, 2007. p. 13).

De acordo com a Gerente de Educação no Campo da SEDUC-TO, apesar da grande dimensão territorial do Estado apenas 43 escolas situadas no meio rural são de responsabilidade do Governo Estadual; todas as demais são administradas pelas Prefeituras Municipais. Essa situação talvez reflita a quase ausência de políticas educacionais para o Campo por parte do Governo Estadual que apenas recentemente, mais precisamente a partir de 2006, vem se preocupando em construir uma proposta curricular que contemple efetivamente os espaços onde vivem e trabalham os povos que habitam o campo.

No Estado do Tocantins, experiências isoladas, porém consideradas bem sucedidas, como a exemplo da Pedagogia da Alternância praticada na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, podem ser interpretadas como uma tentativa de implementação e consolidação de uma política educacional sob a ótica dos moradores do campo. No seu plano de orientações, o projeto da EFA de Porto Nacional aponta para uma educação no campo, do campo e para o campo, construída com a participação efetiva de seus sujeitos sociais, tendo como um de seus objetivos a inserção de seus alunos na sociedade e com qualidade.

Neste sentido, Kolling (1999: 63) reitera essa análise afirmando que:

[...] Entende-se por escola do campo aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e económico igualitário dessa população. A identificação política e a inserção geográfica na própria realidade cultural do campo são condições fundamentais de sua implementação (KOLLING et al, 1999: 63; EFA, 2004: 7).

Os sujeitos que destacamos no plano das orientações da EFA de Porto Nacional seriam, no nosso olhar, os “novos sujeitos” referidos por Arroyo (2004) que estão se constituindo, se formando nesse movimento e dinâmica social no campo.

Em Porto Nacional a EFA vem fomentando juntamente com os sindicatos, as igrejas e as organizações sociais de um modo geral, entre estas o Movimento Social do Campo, o que Miguel Arroyo fala quando situa a escola no horizonte dos direitos, ao nos lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos – e que a escola deve se propor a tratar homens e mulheres, crianças e jovens do campo como sujeitos de direitos. Em palavras mais simples, seria a materialização do pensamento de Arendt (1995 apud Manzine-Covre, 2001 p. 154) quando afirma que “[...] as ações instituintes podem vir a criar um rizoma que traga para a inclusão social mesmo aquelas pessoas que nem sabem que têm direito a direitos”.

2.3. – A Pedagogia da Alternância e a Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO

2.3.1. – Pedagogia da Alternância: a origem das EFAS.

Etimologicamente o vocábulo alternância vem do latim *alternare* que, proveniente de *alter*, significa outro. Segundo Bourgeon (1979, apud SILVA, 2003, p. 18), “Na língua francesa, o termo alternância não é novo; suas origens remontam ao final do século XIV, tendo sido a sua introdução atribuída a Le Fevre”. Atualmente, de modo geral, “[...] alternância significa a sucessão repetida no espaço ou no tempo, em uma ordem regular, dos elementos de uma série” (Robert, 1979 apud SILVA, 2003, p. 18).

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia de ensino que permite aos educandos alternar um período na escola, denominado tempo-escola, com outro chamado tempo-família/comunidade. Essa metodologia é adotada pelas Escolas Família Agrícola espalhadas pelo mundo, que foram buscar inspiração nas escolas francesas conhecidas como Maisons Familiales Rurales (MFR's).

As Escolas Família Agrícola tiveram origem na França, em 1935, por meio da organização de um grupo de famílias de pequenos agricultores que buscavam uma alternativa de formação para seus filhos. Ao estabelecerem a necessidade de uma formação específica para suas crianças e adolescentes, aqueles pais estavam ressaltando a importância de se ter um processo educacional que partisse do conhecimento que os jovens já tinham de sua interação com o meio ambiente. Um conhecimento que fosse a base para o desenvolvimento de habilidades para torná-los profissionais e cidadãos mais preparados para atuar no meio rural, se essa fosse a sua vocação.

A Escola Família Agrícola foi idealizada para ser um modelo de escola no sentido de atender às peculiaridades do campo. Ela surgiu a partir das idéias do padre católico Abbé Granereau que havia vivenciado, na condição de pároco do vilarejo próximo de Sérignac-

Peboudon, no sudoeste da França, as dificuldades que homens e mulheres do campo de sua comunidade tinham em oferecer aos seus filhos uma educação que propiciasse seu desenvolvimento social, econômico e cultural. E mais, que essa educação estivesse atrelada à melhoria da qualidade de vida de todos, sem privar os pais da presença dos filhos, uma vez que os últimos ajudavam na lida diária e participavam diretamente da produção dos meios de subsistência de suas famílias.

A expansão desse modelo de escola na França ocorreu entre 1945 e 1960, oportunidade em que dos 30 estabelecimentos iniciais passou-se para 500. Na América Latina, o Brasil foi o primeiro país a implantar a Pedagogia da Alternância para a formação de jovens do meio rural, experiência que aconteceu em 1969, no Espírito Santo, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo / MEPES (SILVA, 2003).

No Brasil, atualmente, observa-se uma diversidade de propostas educacionais que utilizam a Pedagogia da Alternância com várias denominações. Entre outras experiências destacamos as Escolas Família Agrícola (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escolas de Assentamentos (EA), Escolas Técnicas Estaduais (ETE) e as Casas das Famílias Rurais (CDFR).

Ao conjunto de Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFRs) convencionou-se chamar de Centros Familiares de Formação por Alternância que, juntos, formam uma rede denominada CEFFA. A diferença entre essas duas Escolas consiste basicamente nas suas origens e, até mesmo, nos modelos pedagógicos adotados por elas. As EFAs surgiram no Brasil a partir de orientação das escolas italianas e argentinas, tendo forte ligação com a Igreja Católica, sindicatos e movimentos populares, e enfocam a escolaridade na “forma intelectual”, sem prejuízo da formação técnica, e o regime de alternância é de 15 dias na escola e 15 dias na família-comunidade. Já as CFRs surgiram no Brasil no início da década de 1980, sob a orientação de técnicos franceses. Ao contrário das EFAs, a grande

maioria das CFRs não são ligadas necessariamente a movimentos sociais, mas enfatizam a formação técnica, daí a denominação de Casa. Nessas, o regime de alternância é de uma semana na escola e duas semanas na família-comunidade (QUIROZ, 1997).

A rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) se organiza em três associações – UNEFAB, ARCAFAR-SUL e ARCAFAR-NORTE-NODESTE - e congrega as EFA, CFR e ECOR, somando, atualmente, 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância (BRASIL, 2006)

Tendo em vista que nosso objeto de estudo é a Escola Família Agrícola de Porto, nesta pesquisa estaremos destacando as EFAS que, embora pertençam a rede CEFFAS, possuem pilares nos quais se baseiam aquelas unidades de ensino que se desenvolveram pelo mundo todo:

[...] Uma Associação responsável nos diversos aspectos: econômicos, jurídicos, gestão, etc; Uma metodologia pedagógica específica: a Alternância integrativa entre o meio sócio-profissional e o centro escolar [...]; A Educação e a Formação integral da pessoa [...]; O Desenvolvimento do meio local através da formação de seus próprios atores. (CALVÓ, 1999. p. 16).

A Associação de Apoio à Escola se constitui numa organização local de base participativa, em que as famílias, as comunidades, as instituições locais, os movimentos sociais, os sindicatos, enfim, os mais diversos segmentos da sociedade se comprometem com o projeto e são os protagonistas, os atores principais e, ao mesmo tempo, os responsáveis pela gestão e o desenvolvimento do meio.

[...] Não consiste numa associação de pais de alunos, como aquelas que existem em vários centros educativos do mundo todo, onde as famílias se associam para dar apoio às atividades escolares. Não consiste tão pouco numa cooperativa escolar para promover ou financiar um projeto educativo específico. São Associações que para o desenvolvimento local, nas quais participam não somente os pais de alunos como outros atores presentes no meio (idem).

A Pedagogia praticada nos Centros Familiares de Formação em Alternância é uma metodologia que permite ao aluno alternar períodos integrais de formação na escola (tempo-

escola), em regime de internato, com períodos em que ele permanece junto à família (tempo-comunidade), em que o estudante não só realiza atividades laborais, bem como trabalhos escolares socializando os conhecimentos adquiridos com seus pais, irmãos e a comunidade em geral (PEREIRA, 2002).

Assim sendo, a Pedagogia da Alternância consiste na formação em tempos e espaços distintos, sendo flexível para a adequação à realidade de cada comunidade envolvida e propiciando o envolvimento dos estudantes, das famílias da comunidade e dos demais parceiros da formação, na identificação dos principais problemas que os afligem e na busca de suas soluções.

Segundo Bourgeon (1979, p. 11 – 40 apud CALVÓ, 1999, p. 20), é possível encontrar três tipos de alternância praticada na rede CEFFA:

A alternância justaposta: consiste em intercalar diferentes períodos entre as atividades e os diferentes lugares, trabalho e o estudo, sem nenhuma relação aparente entre elas [...]; A alternância associativa: é um modelo em que se associa a formação profissional com a formação geral. [...] Normalmente consiste numa simples adição de estudos e atividades profissionais, com pouca ou nenhuma interação nem transversalidade entre ambos os elementos. A alternância copulativa: [...] se trata de uma compenetração efetiva entre os meios de vida sócio-profissional e escolar numa unidade de tempo formativa. Não consiste numa sucessão de tempos chamados teóricos e outros chamados práticos, mesmo se estes se encontram no plano didático. Consiste, sobretudo num processo, podendo ser chamado de interação entre os momentos de atividades, uma estreita conexão entre todos os elementos do âmbito educativo, sejam pessoais, relacionais, didáticos ou institucionais. Este tipo de alternância favorece o “projeto pessoal” e coloca o formando como autor em seu meio. Seria a verdadeira alternância ou alternância real.

João Batista Queiroz, em sua tese de doutorado, defende uma posição em que, numa “concepção de formação alternativa”, não bastam apenas a ligação ou a aproximação de dois lugares ou duas lógicas diferentes como, por exemplo, a escola e o trabalho. É necessário, pois, [...] uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber-fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (QUEIROZ, 2004, apud BRASIL, 2006, p. 4).

O sistema de ensino adotado nas EFAs brasileiras não é o mesmo, variando de acordo com as especificidades de cada experiência e em consonância com a forma como seus cursos são reconhecidas pelas respectivas Secretarias Estaduais de Educação. Na maioria das vezes, o ensino é seriado e o ritmo de alternância varia de uma semana na escola e outra na família-comunidade, ou 15 dias no tempo-escola e 15 dias no tempo-comunidade.

A Pedagogia da Alternância é uma metodologia que, de acordo com Gimonet (1999 apud PEREIRA, 2005, p. 64),

[...] se inscreve na lógica explicada por Jean Piaget na fórmula praticar e compreender. Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância, nos Centros Familiares de Formação por Alternância, dá a prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo como fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.

A conjugação entre trabalho na propriedade rural e aprendizado escolar; o envolvimento da família no processo de formação do jovem e na construção da escola; a formação de cidadãos integrados social, comunitária e culturalmente, interessados em permanecer no meio rural, se constitui, segundo Chaves (2002), nos três pontos básicos da Pedagogia da Alternância.

A proposta pedagógica dos CEFFA busca permanentemente a adoção de currículos que sejam adequados à realidade de cada comunidade envolvida e em que as famílias e demais parceiros da escola participem da construção desse projeto de educação. Também ressalta a importância de que o projeto adotado venha a contribuir efetivamente para o desenvolvimento local. Nesse sentido,

[...] os diferentes tempos e espaços de formação são articulados por diversas atividades curriculares denominadas de instrumentos pedagógicos – Plano de Estudo, Colocação em Comum, Intervenção Externa, Visita de Estudo, Caderno da Realidade, Projeto de Vida e Profissional do Jovem, Estágios, Acompanhamento Personalizado, Visita a Família, entre outras atividades

específicas de cada escola de acordo com a sua realidade (PEREIRA, 2005, p. 64).

A maioria desses instrumentos pedagógicos será mais bem detalhada quando tivermos apresentando as especificidades da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. Entretanto, destacamos desde já o Projeto Profissional e de Vida do jovem, que tem na formação integral sua mais expressiva síntese. A Pedagogia da Alternância adotada pela rede CEFFA apresenta-se como uma proposta educacional na qual a Formação Integral do adolescente e do jovem que vive no campo lhe permita desenvolver seu próprio projeto de vida e, se possível, em seu meio.

Neste trabalho, entendemos Formação Integral como aquela que pode proporcionar a quem dela se apropria a oportunidade de agir como sujeito pensante, consciente de seu papel na sociedade da qual faz parte, levando-se em consideração

[...] 'a totalidade, a integralidade' da pessoa como ser humano e tudo aquilo que pode enriquecer a sua formação, considerando todos os ângulos: formação escolar, formação profissional, formação social, educação, cidadania, projeto de vida, economia, família, meio... Todos os meios que se referem ou que interferem de uma maneira ou de outra na formação das pessoas (CALVÓ, 1999, p. 22).

No Estado do Tocantins a primeira experiência com Pedagogia da Alternância aconteceu no município de Porto Nacional com a criação, em meados da década de 1990, da Escola Família Agrícola de Porto Nacional. A Escola nasceu no seio dos movimentos sociais portuenses e teve como fundadora a Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), uma organização não-governamental (ONG) criada em 1969 na cidade de Porto Nacional, cujo envolvimento com a comunidade em geral e com os movimentos sociais, em particular, foi bastante significativo desde sua fundação.

2.3.2 – A COMSAÚDE e os Movimentos Sociais em Porto Nacional – TO.

Foi por meio da sociedade industrial burguesa-capitalista que os movimentos sociais obtiveram impulso. Constituídos em grande parte pela classe operária e influenciados pelos princípios do socialismo, do marxismo e do anarco-sindicalismo, esses movimentos predominaram até o final da década de 1960 e eram formados por segmentos populares urbanos, camponeses e pelas camadas médias.

Na Sociologia Acadêmica, o termo “movimentos sociais” surgiu com Lorenz Von Stein, por volta de 1840. Esse autor defendeu a pertinência de uma ciência da sociedade que se dedicasse “[...] aos ‘movimentos sociais’, como o movimento operário francês, o comunismo e o socialismo emergente” (RICCI, 2003, apud HERKENHOFF, 2004, p. 15).

Os movimentos sociais referidos por Lorenz Von Stein são conhecidos como os velhos movimentos sociais, pois, a partir da segunda metade do século passado, esses movimentos na Europa e Estados Unidos assumem nova fisionomia. Os ‘novos movimentos sociais’ vão levantar, entre outras, as bandeiras do feminismo, do pacifismo e da ecologia e vão ocupar uma centralidade, desde então, até o final do século XX e início do XXI. (HERKENHOFF, 2004).

Os movimentos sociais que vão emergir com mais intensidade ao longo das três últimas décadas do século XX são reconhecidos pela possibilidade de construírem um novo paradigma de cultura política e de uma organização social emancipatória. Nas palavras de Volkmer (2001, p. 123), “Só se pode entender a força e o papel dos movimentos sociais contemporâneos quando contextualizados na historicidade crítica do presente, marcada por profunda crise político-econômico em nível mundial”.

De acordo com Touraine (1977, p. 142), os novos movimentos sociais [...] são ações coletivas tendentes a obter mudanças na esfera social e cultural. Essas ações são dirigidas contra um opositor, que resiste. Elas falam de liberdade, igualdade, justiça social,

independência nacional, apelo à modernidade e à liberação de forças novas, num mundo de tradições, preconceitos e privilégios.

Os ‘novos movimentos sociais’ que eclodiram no Brasil assumiram feições distintas da forma como se manifestaram nos Estados Unidos e Europa. Botelho (2001 apud Herkenhoff, 2004. p. 18) chama a atenção ao afirmar que os novos movimentos sociais são aqueles que se formaram

[...] depois de mais de vinte anos de um regime militar que desarticulou a organização popular do início da década de sessenta, principalmente o forte movimento camponês do Nordeste. Ainda que cronologicamente recentes – e, portanto, novos – esses movimentos [...] não compartilham as perspectivas dos movimentos dos países centrais [...] e estão voltados não para as questões feministas ou ecológicas, mas sim, para uma melhor distribuição das propriedades rurais e urbanas, problemas cujo encaminhamento foi interrompido durante o período autoritário”.

Em meados da década de 1960 em Porto Nacional, a insegurança da população, ocasionada pela sensação de abandono pelo poder público e associada a ‘impotência das instituições políticas clássicas’, propiciou o surgimento de movimentos sociais ou de organizações não governamentais que, entre seus objetivos, buscavam além de uma tentativa de reorganização da vida social, uma resposta ao crescente deterioramento da qualidade de vida da população.

A participação popular portuense, especialmente por meio de movimentos sociais locais, entre eles a Comissão Interinstitucional de Saúde de Porto Nacional (CIME), considerada o protótipo dos futuros Conselhos Municipais de Saúde, foi marcada nas últimas três décadas pela chegada, em fevereiro de 1968, e permanência de uma equipe multiprofissional de saúde. Essa equipe foi deslocada da cidade de São Paulo para a de Porto Nacional que, naquela época, ainda pertencia ao Estado de Goiás. A equipe, segundo Azevedo (1973), era inicialmente constituída por cinco médicos, duas assistentes sociais, uma enfermeira e uma educadora.

Além da realização de uma experiência de medicina preventiva e em grupo no interior do Brasil, a equipe tinha como objetivo a colaboração para o desenvolvimento sócio-econômico local e incentivo à participação comunitária. Oliveira (1983) afirma que o trabalho comunitário de saúde em Porto Nacional, “[...] iniciado em 1968 por uma equipe multiprofissional, propunha-se a um trabalho de Medicina Integral, integração institucional em nível periférico e efetiva participação da comunidade”

Em junho de 1969 a equipe criou a COMSAÚDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação -, uma organização não-governamental (ONG) e

A criação da CONSAÚDE, Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação, favoreceu maior participação da comunidade (população) não apenas na execução do programa, como também no planejamento e avaliação do mesmo. “Participação Comunitária”, encarada como participação mesmo e não somente “mão de obra comunitária”, foi o responsável fator de mudança de rumo que o Trabalho sofreu no decorrer do tempo. (idem, p. 30).

Consciente da importância da participação ativa da comunidade no desenvolvimento de qualquer programa, aquela equipe procurou conseguir-la desde o início do trabalho, em diversos setores e por diferentes maneiras. Essa colaboração da comunidade, particularmente quanto às mudanças de atitudes, hábitos e crenças, era tida como imprescindível para a realização de algumas ações, especialmente aquelas que envolviam a saúde e a educação.

Ainda no ano de 1969 a liderança da comunidade foi organizada numa Comissão de Saúde, a CIME, já citada anteriormente, que funcionou, durante certo tempo, para o estudo e a procura de soluções para os problemas sanitários da cidade. Essa organização posteriormente migrou para a constituição de uma entidade, a Ação Comunitária Portuense, sociedade civil sem fins lucrativos, que ampliou sua ação social para outros setores da vida da cidade, como o da educação, por exemplo.

Em 1986, num trabalho conjunto com agricultoras e agricultores familiares da região de Porto Nacional, a COMSAÚDE participou da criação do CTA – Centro de Tecnologias

Alternativas -, uma entidade para atuar na formação daqueles sujeitos sociais. Em parceria com outras entidades, como o Sindicato dos Trabalhadores Rurais e a Igreja Católica, recebeu desta última, por doação, uma propriedade rural onde construiu a estrutura física para ser o Centro de Formação dos Agricultores.

A criação do CTA foi bem aceita pelas famílias de agricultores. Porém, a COMSAÚDE percebeu que o êxodo rural, especialmente o de crianças e jovens, continuou aumentando, pois para atender a população moradora do campo o poder público só oferecia a primeira fase do ensino fundamental (da 1ª a 4ª séries). Detectou, também, que com o surgimento e o avanço de novas tecnologias no campo muitos agricultores abandonavam a agricultura familiar. Naquele momento, os agricultores “[...] foram estimulados pelos pacotes bancários de financiamentos para compra de máquinas pesadas, sementes híbridas, entre outras. [...] esse processo deixou muitos agricultores endividados, a ponto de perder a própria terra” (PPP-EFA, 2006. p. 10).

A partir da análise desses problemas e após tomar conhecimento da experiência do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que segundo Nosella (1977: 129)

[...] é uma entidade que tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, numa ampla atividade ao interesse da agricultura, e principalmente no que concerne à elevação do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico.

em 1993 a COMSAÚDE e as comunidades camponesas iniciaram a discussão em torno da criação de uma Escola que atendesse as principais necessidades dos povos do campo e com as mesmas características daquelas preconizados pelo Movimento surgido no Espírito Santo. Assim, em parceria com os poderes públicos (Prefeitura, Governo do Estado do Tocantins, Movimentos Sociais, ONGs e outros segmentos sociais), em 31 de janeiro de 1994 a Escola iniciou suas atividades com uma turma de 30 estudantes da 5ª série do Ensino Fundamental e

foi aumentando uma turma a cada ano que passava. Em 1999 iniciou-se o Ensino Médio; em 2003, a Educação Profissional (EFA, 2004).

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional tem um particular que a diferencia da maioria das EFAs espalhadas pelo Brasil e pelo mundo: em geral, primeiro se cria a Associação de Apoio à Escola para depois, a partir de debates e discussões com a comunidade, se criar - ou não - a Escola. Nesse sentido, a COMSAÚDE fundou a Escola e, somente dois anos depois, em 1996, é que foi criada a Associação de Apoio.

Essa situação, *sui generi* na história das EFAs, acende um debate interessante e contemporâneo, envolvendo a natureza jurídica dessas escolas, bem como a natureza e o próprio significado das Organizações não Governamentais, já que

[...] As ONGs vêm ganhando crescente visibilidade na população em geral e na mídia em particular. Muitas vezes elas são tomadas com tamanha diversidade de olhares que acabam sendo responsabilizadas por tantos aspectos da intervenção social que nem sempre correspondem ao que efetivamente fazem ou são capazes de fazer. [...] Nascidas durante o período militar, cresceram na década de 1980 e se tornaram visíveis e polemizadas na década de 1990. Entramos no ano 2000 questionando qual a sua verdadeira natureza e disputando seu significado” (HADDAD, 2000. p. 1).

O significado e a natureza das ONGs não é ponto pacífico nas discussões que as envolvem. Enquanto para alguns essas instituições são vistas como motores de transformação social, representando novas formas de se fazer política, para outros, mais desconfiados, elas representariam campo propício ao neoliberalismo que, na sua lógica, buscaria repassar suas responsabilidades sociais para a sociedade civil: “[...] Dois extremos de posições entre um conjunto de outras que, sem dúvida alguma, pode corresponder, qualquer uma delas, á realidade de uma ou outra ONG, dentro do seu universo total” (HADDAD, op. cit.).

A COMSAÚDE goza de um respeito reconhecido não só no município de Porto Nacional como em todo o Estado do Tocantins. Diretamente envolvida com os Movimentos Sociais, como o Grupo de Consciência Negra (GRUCONTO), cuja criação teve o apoio

significativo da instituição, a COMSAÚDE aparenta se enquadrar no grupo de ONGs que Haddad (op. cit.p. 2) classifica como promotoras de cidadania ao procurar unir “[...] o compromisso ético de superar as desigualdades e a exclusão social – respeitando as diferentes formas de manifestação cultural- com o compromisso político de construir cidadania”

Com relação à natureza jurídica da EFA de Porto Nacional, sabe-se, de antemão, que a Pedagogia da Alternância adotada como “carro chefe” dos CEFFAS é iniciativa dos Movimentos Sociais e, portanto, uma experiência não pública. A EFA de Porto Nacional é mantida, majoritariamente, pelo Poder Público, conforme veremos quando formos discorrer sobre a Escola, ainda neste capítulo. Entretanto, em seus documentos oficiais, entre eles o Estatuto da Associação de Apoio à escola, a COMSAÚDE apresenta-se como instituição mantenedora.

Percebemos certa confusão nos próprios documentos analisados: em alguns deles, a COMSAUDE apresenta-se como mantenedora e responsável legal pela Escola; já no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da EFA consta que a “Responsabilidade Jurídica é da Associação de Apoio da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO” (EFA, 2004: p. 9). O curioso é que na versão do PPP, a qual tivemos acesso e xerocopiamos, no sub-item 4 – Responsabilidade Jurídica -, logo abaixo do nome da Associação de Apoio à Escola, está manuscrito o nome da COMSAÚDE (EFA, op. cit.).

A direção da Escola esclareceu-nos que a origem dessas contradições reside no fato da Associação de Apoio ter sido criada posteriormente à própria fundação da EFA, mas que atualmente, com a Associação legalizada é desta, de fato e de direito, a responsabilidade jurídica da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO.

2.3.3 – A Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO

A Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFA) localiza-se no km 03, da Rodovia Estadual 255, a menos de 10 km do centro da cidade de Porto Nacional (FOTO 02)



Foto 02 – Escola Família Agrícola de Porto Nacional – EFA.

A EFA de Porto Nacional – TO tem uma associação própria de apoio à escola que compõe a organização regional AEFACOT – Associação das Escolas Família Agrícola do Centro Oeste e Tocantins -, sendo esta última filiada à UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil - e membro da AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (PEREIRA, 2005).

A aula inaugural da EFA de Porto Nacional aconteceu no dia 31 de janeiro de 1994, com um grupo de monitores preparados no Centro de Formação do MEPES, e contou,

inicialmente, com filhos e filhas de moradores do campo 5ª série do Ensino Fundamental. A cada ano que passava, outra série desse nível de ensino ia sendo introduzida, até que em 1999 foi introduzido o Ensino Médio. Em 2006 teve início o Ensino Profissionalizante, com o curso Técnico em Agropecuária, cuja ênfase é na Agricultura Familiar. O quadro 08 apresenta essa evolução, bem como o número de estudantes matriculados desde a fundação da escola até o ano de 2007.

QUADRO 08 – EFA de Porto Nacional. Número de alunos matriculados – 1994/2007

Ano	5ª Série	6ª Série	7ª Série	8ª Série	9ª Série	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	Total
1994	30	---	---	---	---	---	---	---	---	30
1995	27	19	---	---	---	---	---	---	---	46
1996	31	28	22	---	---	---	---	---	---	81
1997	30	31	29	21	---	---	---	---	---	111
1998	37	39	25	24	---	---	---	---	---	126
1999	49	38	37	27	---	36	---	---	---	187
2000	19	25	23	26	---	12	16	---	---	121
2001	31	20	24	28	---	37	14	14	---	168
2002	15	32	21	23	---	31	28	14	---	164
2003	20	22	19	20	---	16	25	12	---	134
2004	14	13	14	17	---	21	14	25	---	118
2005	12	12	20	22	25	35	25	30	---	181
2006	---	16	20	26	24	35	30	25	27	203
2007	---	14	25	25	21	41	31	32	22	211

Fonte: Relatório de Pesquisa de Campo (2007). Dados fornecidos pela EFA de Porto Nacional

Em conformidade com o quadro 09, no ano de 2007 foram matriculados na EFA 211 estudantes. Desses, 182 eram do sexo masculino e apenas 29 do feminino. A predominância do número de alunos sobre o de alunas nos chamou a atenção para um comentário feito por uma monitora e registrado no Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola que aponta para uma curiosa e, ao mesmo tempo, perversa situação:

[...] as meninas aqui na nossa região são preparadas para casar, mas enquanto isso não acontece, elas vão trabalhar como empregada doméstica, que gera lucro e diminui a despesa, ajudando no orçamento da casa. Enquanto isso, os meninos que de certa forma dão prejuízo, vão para a escola (EFA-PPP, 2006, p. 15).

Conforme o comentário acima, ratificado em termos numéricos pelos dados apresentados no quadro 09, percebe-se em Porto Nacional uma dura realidade enfrentada pelas crianças e adolescentes do sexo feminino: além de serem excluídas do convívio familiar, tendo a maioria delas de trabalhar como empregadas domésticas na cidade, a elas também é negado não só o direito à educação, mas, e principalmente, a possibilidade de pelo menos sonhar com um futuro melhor.

QUADRO 09 – Alunos matriculados na EFA em 2007, por sexo.

Ano (Série)	Sexo Masculino	Sexo Feminino
6º Ano Ensino Fundamental	12	02
7º Ano Ensino Fundamental	19	06
8º Ano Ensino Fundamental	20	05
9º Ano Ensino Fundamental	19	02
1º Ano Ensino Médio	39	02
2º Ano Ensino Médio	25	06
3º Ano Ensino Médio	28	04
Educação Profissional	20	02
Total	182	29

Fonte: Relatório de Pesquisa de Campo (2007). Dados fornecidos pela EFA de Porto Nacional.

A EFA atua junto aos trabalhadores do campo por meio de suas organizações – as Associações de Agricultores Familiares e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais - e nasceu num processo bastante participativo, cuja origem reporta-se às discussões entre as comunidades envolvidas e representantes dos diversos movimentos sociais atuantes no município. Atende aproximadamente 120 famílias de camponeses residentes em 36 diferentes comunidades rurais, organizados em 33 associações de Agricultores Familiares, em 14 municípios, num raio de distância escola-residência que varia de 06 a 180km.

O prédio onde funciona a escola possui boas estruturas físicas, contando com 16 dormitórios, sendo oito masculinos e oito femininos; quatro salas de aula, um amplo galpão; refeitório, cozinha, uma sala para professores, uma secretaria, uma biblioteca, quadra de esportes, banheiros e um dos 'orgulhos', tanto de monitores como dos alunos e funcionários em geral: um Centro de Inclusão Digital.

O Centro de Inclusão possui instalações confortáveis: é bem mobiliado e tem doze computadores com Internet 24h. Apesar de representar uma conquista da comunidade escolar, funciona com certa dificuldade devido à “burocracia” que enfrenta quando precisa de manutenção. O Centro foi conseguido por meio de um convênio com a Prefeitura de Porto Nacional, que inseriu a EFA em seu Programa de Inclusão Digital. Porém, os recursos para a construção do Centro foram oriundos de outro convênio, firmado entre a Prefeitura e o Ministério das Comunicações, que responsabiliza aquela pela manutenção dos Centros de Inclusão. Na fala dos alunos que frequentam a escola percebe-se uma insatisfação quanto à “burocracia” enfrentada quando algum problema de ordem técnica acontece e eles precisam passar longos períodos sem acesso à tecnologia digital, aguardando a vinda de funcionários da Prefeitura para efetuarem a reparação das máquinas.

Se comparada com a maioria das escolas localizadas no meio rural da região, e do próprio Estado do Tocantins, percebe-se nitidamente que, em termos estruturais e de

funcionamento, a EFA se destaca das demais. Entretanto, de acordo com a direção da Escola, monitores e funcionários ligados à administração, o fato da EFA ter surgido por iniciativa do poder não estatal e com a participação decisiva dos movimentos sociais populares e da comunidade (para atender justamente uma parcela de estudantes nem sempre lembrada pelo Estado) fez com que ela tivesse, por um lado, uma ‘aparente’ autonomia. A iniciativa, por outro lado, fez com que a Escola fosse vista com certa desconfiança por aqueles que detinham o poder local institucionalizado na região. Esse poder, contudo, não se restringia à figura do Prefeito Municipal, ainda que o chefe da municipalidade representasse a sua síntese mais visível e talvez, mais significativa.

Outro fator relevante no processo de construção e consolidação da EFA diz respeito aos seus fundadores: pessoas ligadas ao Partido dos Trabalhadores, um partido político que, na época, representava uma ‘ameaça’ às elites dominantes, não só no Tocantins como em todo o resto do País. Em Porto Nacional, nas palavras de uma monitora que pediu para não ser identificada, “até bem pouco tempo o Partido dos Trabalhadores não era bem visto pelas elites locais”, fato esse que, de certa forma, dificultava o relacionamento da Escola com a Prefeitura Municipal e com o Governo do Estado.

De acordo com sua direção, a EFA atualmente atende a segunda fase do Ensino Fundamental (sexto ao nono ano), o Ensino Médio nas séries primeira, segunda e terceira e o curso de Educação Profissional, cuja certificação é conferida somente aos alunos e alunas que, após cursarem os três anos regulares do Ensino Médio, frequentam um quarto ano recebendo, assim, o certificado de Técnico em Agropecuária.

A questão da certificação sempre foi uma dificuldade enfrentada pela escola; entretanto, essa situação vem mudando. O Parecer CNE/CEB nº. 1/2006, homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União de 15/03/2006, sobre os dias considerados letivos para a Pedagogia da Alternância na rede dos Centros Familiares de

Formação por Alternância – CEFFAS, a qual está vinculada à EFA, veio facilitar a certificação dos seus alunos e alunas ao admitir as atividades desenvolvidas fora de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudos¹¹ como dias e horas letivos. O voto do Relator Conselheiro Murílio Avellar Hingel reconhece que:

[...] Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família-comunidade), considerando como os dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudos de cada aluno (BRASIL, 2006, p. 1).

A EFA, em parceria com diversas entidades como a Associação de Apoio à Escola, Associação Meu Brasil, Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação (COMSAÚDE), Secretaria da Educação e Cultura (SEDUC), Secretaria Municipal da Educação de Porto Nacional (SEMEC) e alguns movimentos sociais ligados à causa do campo, cedeu suas instalações para o funcionamento do Curso Técnico em Magistério, destinado à formação de educadores nas áreas de reforma agrária em Pedagogia da Alternância. Promovido e financiado com recursos do PRONERA, o curso funciona em turma única e em regime de alternância. Porém, enquanto na Escola Família Agrícola a alternância é realizada na forma de uma semana como tempo-escola alternada com outra, denominada tempo-comunidade, no técnico em Magistério é um mês na escola e cinco na comunidade, sendo que os meses do tempo-escola são os de janeiro e julho, coincidindo com as férias escolares dos alunos da EFA.

O Curso Técnico em Magistério teve início em janeiro de 2006, com previsão de término em dezembro de 2008. Inicialmente contava com 44 alunos e alunas; no segundo ano de funcionamento, o número de matriculados caiu para 30. O decréscimo do número de matrículas “desnuda” uma das grandes dificuldades enfrentadas pela EFA: a formação de

¹¹ O Plano de Estudo é um dos principais instrumentos utilizados pela Pedagogia da Alternância. É elaborado pelos próprios estudantes, orientado pelos monitores no momento escola e realizado junto à família, à comunidade, ao trabalho ou à organização social, no momento família-comunidade. O Plano de Estudos será mais bem detalhado quando formos apresentar os instrumentos pedagógicos utilizados pela EFA de Porto Nacional.

professores. Formar professores com o perfil que se deseja para o campo, especialmente para trabalhar na perspectiva da Pedagogia da Alternância e de uma educação libertadora na lógica de Paulo Freire, vem se constituindo num dos grandes desafios ainda enfrentados não só pela EFA de Porto Nacional como por toda a rede CEFFA.

A CONSAÚDE intermedia, assina convênios e é a responsável legal pela instituição. A colaboração do poder público, seja ele local, expresso principalmente por meio da Prefeitura Municipal, ou por meio do Governo do Estado, nem sempre foi regular, alternando períodos mais estáveis com outros mais áduos e difíceis. Alguns egressos da escola possuem certo entusiasmo e uma ponta de orgulho pelo dia em que conseguiram mobilizar e levar cerca de 400 pessoas, entre pais, alunos, sindicalistas, monitores, trabalhadores, moradores do campo e outros, para Palmas, capital do Estado, e protestar em frente ao Palácio Araguaia, sede do Governo Estadual, contra o atraso no repasse de recursos financeiros para a EFA. O Governador da época não só recebeu o Presidente da COMSAÚDE como se comprometeu a resolver o problema. Os recursos foram liberados meses depois.

Atualmente, em termos financeiros, a SEDUC contribui significativamente com a Escola. Além do repasse mensal em dinheiro, a Secretaria da Educação paga a maioria dos monitores e funcionários da EFA, que são servidores dos quadros do Governo Estadual, cedidos à Escola por intermédio de convênios.

Segundo o relato de antigos funcionários, logo que a escola foi criada, em 1994, o então Prefeito Municipal mostrou-se bastante interessado pela iniciativa chegando, inclusive, a providenciar rapidamente a energização elétrica da área onde se localizaria a EFA. Comprometeu-se, ainda, em ajudar a Escola com um valor fixo de dois salários mínimos. Seu sucessor na Prefeitura substituiu a contribuição pecuniária pela cessão de pessoal - dois funcionários municipais que ficaram à disposição da Escola.

A atual Administração Municipal, além de manter os dois funcionários, cedeu outros dois e incluiu a EFA no Programa de Inclusão Digital, um programa do Governo Federal cujos efeitos positivos se fizeram notar quando, já no ano de 2006, a Escola recebeu computadores e toda a infra-estrutura em equipamentos para o funcionamento do Centro de Inclusão Digital. No início deste ano o Ministério das Comunicações instalou antena para captar sinais por meio de ondas de rádio e a Escola Família Agrícola passou a contar com Internet 24h, o que é tido, tanto pelos estudantes como pelos professores, como uma conquista bastante positiva.

Essa significativa colaboração financeira custeada com recursos dos Tesouros Municipal e Estadual, por meios de suas respectivas Secretarias de Educação, reacende, mais uma vez, a discussão público e privado, já abordada no item anterior. Aproveitamos, então, para deixar algumas indagações: Até que ponto a Escola Família Agrícola de Porto Nacional é filantrópica? A COMSAÚDE, tida nos documentos oficiais da EFA como a entidade mantenedora, mantém o quê?

Na direção de possíveis respostas às perguntas acima quanto a natureza filantrópica da EFA e da própria COMSAÚDE, instituição mantenedora daquela, Arantes (2000) afirma existir uma permanente disputa acerca do sentido das palavras, em torno do qual se concentra considerável parte da luta política.

Neste sentido, Arantes (op. cit. p. 16-17) reitera suas análises dizendo que:

[...] de uma hora pra outra, "direito" tornou-se privilégio, além do mais em detrimento dos "excluídos": sujeitos de direitos, usuários de serviços; [...] "cidadania", mera participação numa comunidade qualquer; "solidariedade", filantropia, é claro; bem público, interesses agregados de grupos sociais; desempregado, indivíduo de baixa empregabilidade; "parceria", sempre que a iniciativa privada então com a iniciativa e o poder público com os fundos.

Ainda em relação à participação do governo do Estado, a EFA aderiu ao Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada (PEAGC) da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC), um programa que se diz pautado na participação efetiva da comunidade,

no processo educacional, na mudança de padrões de gestão escolar e no uso adequado dos recursos públicos. De acordo com a SEDUC, a Unidade de Ensino que adere ao programa

“[...] se responsabilizará pelos seus gastos, promovendo a capacitação de seus funcionários, gerindo os processos pedagógicos e, sobretudo, controlando seus indicadores para garantir o sucesso dos alunos”. (RIBEIRO, 2002 apud TOCANTINS / SEDUC, 2000, p. 01).

Desta forma, como já abordado anteriormente, o Governo Estadual repassa recursos financeiros para a EFA via convênio firmado entre a SEDUC e a Comunidade Escolar, por meio da Associação de Apoio à Escola Família Agrícola de Porto Nacional, para a aquisição de materiais de consumo, equipamentos, capacitação de pessoal e manutenção do ensino de forma geral - pagamento de água, luz, telefone e outras despesas -, incentivando assim que a própria escola defina suas necessidades e priorize seus gastos.

A COMSAÚDE mantém boas relações com Associações Internacionais e geralmente obtém recursos financeiros que ajudam não só na manutenção da EFA como na realização de eventos comunitários, semanas de cultura e outros.

A EFA conta, ainda, com a ajuda dos seus próprios estudantes que colaboram com alimentos trazidos de suas comunidades. São eles também que mantêm a limpeza da Escola e, semanalmente um desses alunos ou alunas é escolhido(a) para participar da equipe que coordenará a Escola naquele período.

No próximo capítulo abordaremos aquilo que consideramos como sendo específico da EFA de Porto Nacional, com destaque não só aos Pilares da Pedagogia da Alternância, especialmente a Formação Integral do Jovem do Campo, mas também às suas principais ferramentas: visita dos professores às famílias, Plano de Estudo, Folhas de Observação, Plano de Curso, Cadernos de Realidade.

Registraremos, por fim, as questões curriculares da Escola e as contribuições da EFA não só para o desenvolvimento do município, mas, e principalmente, na atuação dos seus egressos, seja na produção, nos movimentos sociais ou na própria sociedade.

CAPÍTULO III

3. – A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL – TO.

A Constituição Federal de 1988 avançou em relação aos direitos sociais e introduziu instrumentos de democracia direta – com destaque para o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular -, abrindo a possibilidade para a criação de mecanismos de democracia participativa, a exemplo dos conselhos escolares. Conhecida como Constituição cidadã, inovou também em aspectos essenciais à gestão de políticas públicas e com a descentralização, alçada ao nível de princípio constitucional, aumentou o estímulo à maior participação das pessoas nos vários planos da vida política e social do país, favorecendo a criação de mecanismos de controle da sociedade como um todo.

Sabemos que no Brasil o discurso da participação vem de muito longe. Para se ter uma idéia, o Presidente Getúlio Vargas, na década de 1930, ao criar os Institutos de Aposentadorias e Pensões, os famosos IAP(s), protótipos do atual Instituto Nacional de Seguridade Social – INSS já falava que o “povo” iria controlá-los (BRASIL, 2001).

Participação, democracia e cidadania são categorias que deveriam caminhar juntas e na mesma direção; não faz sentido falar de uma sem as outras. Assim, ao defender três dimensões para a cidadania, Marshall (1967, apud NEVES, 1994, p. 25) afirma que

[...] a primeira é a civil, que inclui os direitos necessários à liberdade individual (locomoção, pensamento, fé etc.); a segunda é a política, que se configura no direito de participar do exercício do poder político, e a terceira é a social, que inclui desde o direito do indivíduo a um mínimo de bem-estar econômico e segurança até o de compartilhar a herança social e viver como ser civilizado, segundo os padrões da sociedade a que pertence.

Tendo esses princípios em destaque, a Escola Família Agrícola de Porto Nacional apresenta-se como uma organização de associações dos agricultores familiares, que foi idealizada com a intenção de criar seus próprios atores sociais, incentivando-os à participação nos mais diversos planos da vida política e social, aproveitando e valorizando os seus saberes por meio da Pedagogia da Alternância e tendo na Formação Integral dos seus jovens um pilar que oriente suas práticas (PPP – EFA, 2004).

Em seus documentos oficiais, entre eles o Projeto Político e Pedagógico a EFA, procura ser identificada com a concepção de Educação no campo, considerando os conhecimentos e a cultura do povo camponês. Atende a juventude no campo que está cursando do 6º ao 9º ano de formação fundamental; 1º. ao 3º. ano do Ensino Médio e da Educação Profissional. Até o ano de 2006 foram formados cerca de 120 jovens, filhos e filhas de pessoas predominantemente ligadas à agricultura.

Este capítulo tem por objetivo principal analisar até que ponto uma das principais intencionalidades da EFA de Porto Nacional – a formação integral de jovens – está se concretizando na visão dos seus próprios egressos. Definimos formação integral como sendo o acesso, por parte do indivíduo, aos bens materiais e espirituais necessários à sua autoconstrução como membro pleno do gênero humano. O capítulo tem também por finalidade categorizar e apresentar as falas desses mesmos egressos à luz do nosso referencial teórico, que tem na Formação Integral, Participação e Cidadania suas principais categorias de análise. A partir da análise de alguns conceitos que têm sido utilizados no debate contemporâneo sobre cidadania e a participação da sociedade civil¹² em esferas públicas, este capítulo busca, finalmente, perceber se as propostas pedagógicas da Escola se identificam com os princípios e diretrizes fundamentais da Pedagogia da Alternância, qual sua articulação

¹² Neste trabalho entendemos sociedade civil como “o espaço social onde nascem e se organizam associações voluntárias (autônomas em relação ao Estado) chamadas de movimentos sociais ou populares, organizações não-governamentais, grupos de mútua ajuda, entidades filantrópicas e outras semelhantes” (SCHERER-WARREN, 1999 p. 42).

com as Diretrizes Operacionais para a Educação das Escolas do campo e promover o debate sobre a educação nessas escolas.

3.1. – EFA de Porto Nacional: uma experiência de formação do jovem do campo

Segundo Bachelard (1994, apud SILVA, 2003), nos últimos 25 anos, especialmente na França a partir da década de 1980, houve uma rápida ascensão da popularidade e grande expectativa da Pedagogia da Alternância vir a se constituir numa solução para os fracassos acumulados pela escola, em sua incapacidade de motivar e preparar os estudantes para a vida profissional. O autor chega a questionar se a alternância seria uma solução de transformação pedagógica contra o fracasso escolar ou uma alternativa de formação para um público mais amplo.

Aqui no Brasil, essa metodologia vem ganhando notoriedade, a partir de sua adoção pelo MEPES, no final da década de 1960, que acabou servindo como ‘experiência piloto’. A partir desse movimento, muitas outras experiências foram surgindo pelo Brasil, inclusive a da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, no Estado do Tocantins.

Nas palavras de Pereira (2002, p. 24), a Proposta Pedagógica da Escola Família Agrícola de Porto Nacional “contém os princípios da escola nos itens Missão, Valores, Visão de Futuro e Objetivos, que compreendem os ideais da escola para os jovens, famílias e comunidade desta região a quem ela serve”. Assim, a EFA de Porto Nacional tem entre seus objetivos:

[...] Fortalecer a Pedagogia da Alternância, propiciando o envolvimento dos estudantes, das famílias e da comunidade na identificação dos principais problemas e na busca de soluções para os mesmos; Proporcionar um ambiente educativo fundamentado nos valores: compromisso, democracia, participação e solidariedade; [...] Contribuir na organização das comunidades do campo, capacitando lideranças multiplicadoras das técnicas sustentáveis de produção e de serviços comunitários (PEREIRA, op. cit, p. 25-26).

Para alcançar os objetivos acima citados, a EFA de Porto Nacional lança mão das principais ferramentas da Pedagogia da Alternância, também conhecidas como Instrumentos

Pedagógicos, tais como Alternância Sessão / Sessão Família, Visita dos Monitores às Famílias, Plano de Estudo, Colocação em Comum, Folha de Observação, Plano de Curso, Caderno da Realidade, Projeto Profissional de Vida, Visitas e Viagens de Estudos, Estágios e Convivência em Internato/Serões. Dessa forma,

Os instrumentos pedagógicos são os dispositivos de ação que efetivam a Pedagogia da Alternância, possibilitando ao estudante, relacionar-se com a família, com os parceiros da formação, com o conhecimento científico e com o meio sócio-profissional e cultural de maneira ativa, buscando a formação integral e sua atuação para o desenvolvimento do meio. Esses instrumentos têm espaço dentro da estrutura escolar e são utilizados de forma transversal, nas disciplinas curriculares. (PPP-EFA, 2004, p. 17)

De acordo com o Projeto Político e Pedagógico da EFA, a Escola dividiu suas atividades pedagógicas em dois grupos: o primeiro enfatiza as atividades de organização local da proposta pedagógica - Plano de Formação, Tema Gerador, Divisão de Trabalhos, Assembléia da Associação de Apoio à Escola -, construída pela equipe da escola, com a participação das famílias, estudantes e parceiros. No segundo grupo estão os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância, trabalhados pelos estudantes, e que são comuns à rede dessas escolas. Para melhor compreensão desses instrumentos, à medida que formos descrevendo os principais Elementos Constitutivos da Pedagogia da Alternância utilizados pela EFA de Porto Nacional, iremos apresentando e analisando algumas das falas dos sujeitos da pesquisa, colhidas nas entrevistas e na aplicação dos questionários para assim compreendermos melhor seu procedimento.

3.2 – Pedagogia da Alternância: a vivência prática do currículo da EFA de Porto Nacional – TO.

Neste estudo, compreendemos currículo como sendo uma ação prática, expressão da função socializadora e cultural de determinada instituição, em que se agrupam uma série de ações, entre elas a pedagógica, desenvolvida em instituições escolares. A prática curricular se

expressa em comportamentos diversos e, necessariamente, nas condições de sua realização; o currículo se expressa numa prática pedagógica e ganha significado dentro de outras.

A expressão curricular, enquanto elemento de socialização e de cultura, é realizada por meio de seus conteúdos, de seu formato e de práticas criadas em torno de si. Tudo isso produz, ao mesmo tempo conteúdos (culturais ou intelectuais e informativos), códigos pedagógicos e ações práticas, por meio dos quais pode expressar-se o projeto cultural de uma dada escola (OLIVEIRA, 2000).

O currículo é, enfim, um complexo campo prático, como reconhece Sacristan (1998, p. 21) quando afirma:

Os fenômenos curriculares incluem todas aquelas atividades e iniciativas através das quais o currículo é planejado, criado, adotado, apresentado, experimentado, criticado, atacado, defendido e avaliado, assim como todos aqueles objetos materiais que o configuram como são os livros-texto, os aparelhos e equipamentos disponíveis, os planos, os guias do professor, as reuniões e os cursos realizados por estes, as estruturas de participação existentes na escola, os seus rituais diários, os comportamentos que mobiliza etc.

Por isso, argumentamos que o currículo faz parte e se materializa nas muitas formas que a EFA de Porto Nacional encontra para colocar em prática seus princípios, teorias e a metodologia da pedagogia da Alternância. É necessário analisá-los para verificar se seus objetivos podem se alcançados na direção em que se anunciam, conforme detalhamos adiante.

3.2.1. – O Currículo da Escola Família Agrícola de Porto Nacional

O currículo praticado na EFA, expresso no Plano de Formação da escola, procura enfocar três áreas que se relacionam com outras três importantes áreas ou dimensões da pessoa humana: área intelectual, área afetiva e área sócio-econômica. De acordo com Pereira (2005: p. 68),

[...] a área intelectual estaria no centro da estrutura, pois é o intelecto que rege conscientemente a vida da pessoa, sustentando suas áreas afetivas e sócio-econômicas; [...] Área afetiva, mediante o conhecimento e a inteligência dever-se chegar à compreensão e a apropriação dos valores, dos

sentimentos, das crenças, da estima à própria cultura e da valorização das raízes que alimentam a identidade cultural; Área sócio-econômica – o desenvolvimento intelectual serve de base para o aprendizado ocupacional e das relações sociais que impulsionam o educando para o trabalho eficiente que melhora sua qualidade de vida.

A EFA de Porto Nacional, para atender os jovens do campo, trabalha com cinco áreas básicas do conhecimento: linguagem, ciências exatas, ciências naturais, ciências humanas e ciências agrárias.

O estudo da linguagem constitui-se no eixo do programa, por ser o meio de comunicação do pensamento que permite a interação e a difusão das idéias, o processamento da informação e a capacidade de seguir aprendendo. Quando se tem bom domínio da língua, pode-se aprender por intermédio de qualquer meio de comunicação.

Nas ciências exatas os conteúdos se relacionam com princípios básicos de quantificação e processamento de quantidade. Seu estudo contribui para o desenvolvimento do raciocínio, do pensamento lógico e da capacidade de análise, o que permite ao indivíduo a compreensão e a solução dos problemas referentes não só aos temas de estudo, mas também às situações da vida cotidiana.

As ciências naturais, como área do conhecimento que interpreta e explica os fenômenos da natureza, constitui um instrumental de intervenção e modificação do mundo.

Por meio das ciências humanas adquirem-se os conhecimentos fundamentais sobre as relações humanas e o ambiente social. Estimula-se o conhecimento do próprio indivíduo e de suas responsabilidades, para que possa obter desempenho da melhor forma possível nos diferentes grupos dos quais participa.

As ciências agrárias estudam os conteúdos básicos e tecnologias alternativas relacionadas com o processo produtivo do campo, preparando para o trabalho e buscando aprimorar as atividades da agricultura familiar, que é um setor estratégico para a manutenção e recuperação do meio ambiente, para a criação de empregos, para a redistribuição de renda,

para a garantia da soberania alimentar do país e para a construção do desenvolvimento sustentável solidário.

O desenho curricular da Escola Família Agrícola se materializa em 1200 horas-aula ao ano, sendo 70% delas presenciais, no núcleo educativo, e 30% à distância, na família e na comunidade. O Ensino Fundamental contém as disciplinas da Base Nacional Comum e uma parte diversificada e própria, relacionada com a cidadania e o preparo para o trabalho (Educação familiar, Relações Comunitárias, Agricultura, Zootecnia e Práticas Alternativas).

O Ensino Médio também segue a Base Nacional Comum e a parte diversificada (Agricultura, Zootecnia e práticas Alternativas) e o Curso Profissionalizante são feitos de forma modular, procurando atender ao projeto de desenvolvimento sustentável e solidário, com base na agricultura familiar e na proposta de tornar o aluno um sujeito de sua aprendizagem.

A Pedagogia da Alternância, por sua dinâmica de reflexão no centro escolar (sessão escola) e ação comunitária (sessão-família), encontra na pesquisa um dos principais meios para atingir os objetivos propostos. Essa proposta encontra sustentação teórica em alguns autores como Paulo Freire quando ele afirma que ensinar exige pesquisa, pois,

[...] enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando (FREIRE, 2005: p. 29).

Encontra sustentação ainda em Moacir Gadotti, quando esse afirma que o estudante aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem:

O aluno aprende apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem e, para ele se tornar sujeito de sua aprendizagem precisa participar das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que faz parte também do projeto de vida. Passamos muito tempo na escola para sermos meros clientes dela. Não há educação e aprendizagem sem sujeito da educação e da aprendizagem. A participação pertence à própria natureza do ato pedagógico (GADOTTI, 1998: p. 17).

O modelo de construção do conhecimento pelos estudantes, proposto pela escola, está baseado na pesquisa orientada pelo monitor. Esse último deve ser, sobretudo, um motivador, um pesquisador, um formulador e um orientador das atividades dirigidas, que expõe o estudante a situações-problema, indica o material a ser pesquisado, contribui com o debate e fomenta dúvidas no momento de socialização com o estudante a partir do conhecimento construído.

O estudante, como sujeito da ação de sua aprendizagem, utilizará sua bagagem cultural, os dados pesquisados na comunidade camponesa, as informações científicas acumuladas pela humanidade e os resultados da problematização entre educandos e monitores da disciplina em sala de aula para a produção do conhecimento e de novas idéias referentes ao tema de estudo.

As leituras, as pesquisas bibliográficas e de campo, a sistematização, os recursos audiovisuais, as atividades em pequenos grupos, as exposições, os debates, os instrumentos da pedagogia da Alternância e a participação das famílias são alguns dos recursos metodológicos utilizados que buscam, também, recuperar no educando a vontade de estudar, elevar a sua auto estima, alimentar seus desejos e necessidades de aprender, visualizar perspectivas de futuro e alimentar a esperança de uma situação social mais justa, menos perversa, em que todos possam viver com dignidade (PEREIRA, 2005)

3.3. – Análise dos Elementos Constitutivos da Pedagogia da Alternância:

3.3.1 – O papel da Alternância: Sessão Escola / Sessão Família

O processo educacional na EFA de Porto Nacional consiste na divisão do aprendizado em dois tempos e locais diferentes: o da escola e o da família, sendo que cada um desses períodos é chamado, respectivamente, de sessão escola e sessão família, ou tempo escola e tempo família/comunidade como preferem alguns autores. Assim sendo, consta no seu Projeto Político e Pedagógico que

[...] a Pedagogia da Alternância é compreendida como um processo formativo que considera uma diversidade de espaços, tempos e formadores. Na EFA de Porto Nacional a alternância integrativa é semanal – uma semana de formação no centro educativo – EFA, alternando com uma semana de formação na família e comunidade (EFA, op. cit. p. 17).

De acordo com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), “[...] o objetivo de se ter um regime de alternância é levar a escola para a realidade do aluno e vice-versa, para se ter um tipo de formação cujo princípio educativo e a aprendizagem são organizados em função do trabalho” (CEETEPS, 2000, p. 71).

Dessa forma, a maioria dos jovens entrevistados neste estudo, ao serem questionados sobre o que a EFA de Porto Nacional teria de diferente das outras escolas que haviam frequentado anteriormente, reiteram em suas falas a afirmação acima feita - CEETEPS (op. cit) - e mencionam as vantagens que viram em estudar na EFA e no sistema de alternância. Algumas respostas dadas destacaram o seguinte:

“A EFA me deu possibilidade de trabalhar e estudar” (Entrevistado W)

“A Pedagogia da Alternância permitiu que eu me mantivesse no campo, sem perder minha identidade e contribuisse para melhorar o lugar em que vivo” (Entrevistada V).

“A EFA não é pra te enfiar conteúdo digamos assim, não é pra você aprender só conteúdo, é pra você aprender a conviver no grupo, na sociedade; então a EFA não te prepara só pra ser um profissional, mas pra você viver em sociedade, te prepara pro mundo, pra sociedade” (Entrevistada L).

Das falas acima se pode inferir que uma das mais significativas diferenças entre a Pedagogia da Alternância e outras metodologias distintas está no fato do aluno, ao alternar um período na escola com outro na família /comunidade, não perder seus vínculos de origem, não só durante a vida escolar mas, e principalmente, depois de concluído seus estudos. A fala da entrevistada L ratifica esse raciocínio ao concluir que “[...] não adianta a gente aprender tudo que a gente aprendeu lá (na Escola) e não levar pra casa, não dá o retorno pra família, pra comunidade; por exemplo: prestar vestibular, passar e ir pra faculdade fazer o curso e esquecer o que ele aprendeu não, né...?”.

A convivência entre todos, isto é, entre os alunos e alunas - em regime de internato -, com os professores (monitores¹³) e demais funcionários e, até mesmo, com as famílias quando elas visitam a escola nos Encontros de Formação da Família, nas Reuniões da Associação de Apoio, nas festas e datas comemorativas é, reconhecidamente, outro aspecto dos mais positivos da Pedagogia da Alternância praticada na EFA de Porto Nacional. Tanto os egressos entrevistados quanto aqueles que apenas responderam ao questionário são unânimes ao afirmar ser essa convivência aquilo que de mais marcante ficou na experiência de ter sido um aluno da EFA.

Assim, a convivência em internato/serões se constitui num dos pontos mais importantes dessa pedagogia, “ao permitir que, por um espaço de tempo limitado e recorrente, o jovem se concentre apenas em seu processo de aprendizagem. Além disto, a convivência em internato favorece a independência e autonomia do jovem, sem, no entanto distanciá-lo do bojo familiar” (CEETEPS, 2000: p. 131). O depoimento abaixo valida e reforça a importância da ferramenta de alternância no processo ensino-aprendizagem:

¹³ Na rede CEFFA, de modo especial na EFA de Porto Nacional, convencionou-se chamar de monitores todos aqueles que participam da formação do jovem, incluindo nesse contexto não só os professores, mas outras categorias como auxiliares administrativos, pessoal da copa / cozinha etc. Neste trabalho usamos a terminologia monitor como sinônimo de professor. Nota do autor.

Eu quero destacar um ponto forte depois que concluí meus estudos na EFA, foi sair de casa e deixar o pai, deixar a mãe, com 17 anos¹⁴ e começar a trabalhar, ter que me sustentar, ter que me manter; não digo que não foi um choque forte pra minha cabeça, porque o fato de estar fora, na escola (no internato) por uma semana já prepara o estudante psicologicamente para uma vida sozinho. Quando eu saía de casa, sozinho pegava o ônibus e ia pra escola já era uma preparação para a minha vida só; e o trabalho que era feito na escola era aquele do estudante, como dizia Paulo Freire, ser o sujeito de sua aprendizagem e quando a gente estuda em cima dessa lógica que somos o sujeito do nosso aprendizado, nós somos responsáveis por nós... Hoje eu considero que tenho uma preparação psicológica bem capaz de resolver os problemas com muita tranquilidade (Entrevistado K).

Outro ponto que nos chamou a atenção, em grande parte das entrevistas e na aplicação do questionário, foi que a Pedagogia da Alternância praticada pela EFA permitiu uma educação favorável ao desenvolvimento sócio-econômico e cultural dos educandos sem privá-los da presença de suas famílias, já que esses jovens ajudam na rotina de trabalho em suas propriedades, participando diretamente da produção de seus meios de subsistência. A fala de um dos egressos entrevistados é deveras significativa:

Hoje, com a formação que recebi na EFA, eu tenho minha profissão. Sou monitor no Centro Educacional Chico Mendes, onde tem um público que realmente me interessa por ele. É um público que eu já tenho costume de lidar porque eu faço parte dele. Só eu sei o que sofri. Eu diria que sou um herói do campo, porque a educação do campo no tempo em que eu entrei na EFA era muito precária; então com a formação que eu tive dentro dela eu consegui uma profissão e minha satisfação é muito grande porque eu não precisei sair da minha propriedade, da minha comunidade. Eu trabalhava e estudava ao mesmo tempo. Então, né... eu devo alguma coisa para essa escola (Entrevistado A.L.)

A fala desse egresso nos reportou imediatamente aos compromissos e desafios assumidos pelos participantes da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Entre outros, havia um enfatizando que a Escola ao assumir a caminhada do povo do

¹⁴ O egresso K não chegou a realizar o Ensino Médio e o Profissionalizante na EFA de Porto Nacional, pois na sua época a escola ainda não havia implantado esses níveis de ensino; daí ele afirmar ter deixado sua família aos 17 anos: é que segundo declarou, precisou mudar de cidade para continuar estudos no nível médio.

campo estaria ajudando a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribuindo para a inserção dos educadores e educandos na transformação da sociedade. A Escola,

[...] deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia. [...] a Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, etc. (ARROYO et al, 2004. P. 163).

Para Arroyo (ibidem) a pergunta que importa é esta: “[...] é possível formar o ser humano, damos conta de formar o ser humano? [...] a escola, a Secretaria da Educação dá conta de formar o ser humano?”. Nota-se que o autor refere-se a formação humana, a formação do educando; não só o ensino de matemática, história ou geografia. O autor chama a atenção para o papel dos professores que é mais do que ensinar: é formar e indo mais além pergunta se “pode a escola auxiliar na formação do cidadão”?

Entendemos que contribuir para a inserção de elementos como os educandos e os educadores na transformação da sociedade não implica, necessariamente, em deixar de se considerar os limites da escola e o seu peso real na transformação dessa mesma sociedade. Neste trabalho tentamos, entre outros objetivos, discutir os limites e as possibilidades da EFA em formar cidadãos numa perspectiva de capacitação integral do ser humano.

Quando um egresso declara que na EFA de Porto Nacional o aluno é um sujeito de sua aprendizagem, que estudou na EFA dentro dessa lógica e, por isso, considera que tem preparação psicológica para resolver os problemas que venha a ter ou a enfrentar fora da escola depois de formado (ver depoimento do entrevistado K), percebemos que essa Escola caminha na direção de preparar seus alunos para a autonomia e a responsabilidade coletiva. Uma cidadania não só no sentido de participação política, mas, sobretudo no sentido de inclusão social.

Paulo Freire (2007) dizia que a função da educação era levar consciência para os que não têm consciência, para que participem politicamente: “[...] Como fazer com que o camponês tome consciência de seus direitos e lute pela sua liberdade; como fazer com que o trabalhador tome consciência dos direitos e lute pela sua liberdade e por seus direitos” (FREIRE, apud Arroyo, 2005, p. 36).

Nos dias atuais, quando falamos de cidadania já não nos preocupamos tanto com a questão da participação política pura e simples, como acontecia no contexto vivido por Freire (op cit.), mas com uma cidadania que propicie a formação de homens e mulheres capazes de lutar contra o desemprego, por melhores salários, contra a discriminação racial: “[...] hoje a luta não se situa apenas e fundamentalmente no campo da participação política, dos direitos políticos, mas dos direitos sociais mais elementares: viver, comer, dormir, casa, moradia, trabalho, emprego” (ARROYO, op cit, p. 41).

A Pedagogia da Alternância, ao permitir que o aluno do campo estude e trabalhe sem prejuízo para a sua família que continua contando com sua participação nos trabalhos cotidianos da propriedade, contribui significativamente para que os estudantes aumentem o seu grau de escolaridade sem a necessidade de parar de trabalhar. Dessa forma, além de elevar as chances de manter esses alunos na escola, diminuindo a evasão escolar, a Escola está formando pessoas que, mais tarde, contribuirão para o desenvolvimento econômico de si próprias e de suas famílias.

Formar integralmente o homem é um dos objetivos perseguidos pela EFA de Porto Nacional e preocupamos-nos em saber o que realmente isso vinha a significar. Na fala dos alunos pesquisados, percebe-se claramente que eles sentem-se formados também para a vida num sentido mais amplo e não apenas para o trabalho. Eles são muito objetivos quando dizem que a EFA não se limita a oferecer escolarização, mas empenha-se principalmente em formar o ser humano para a vida. Então, questionamos: Seria isso possível?

Autores como Tonet (2007) afirmam que nenhuma palavra teria traduzido tão bem a idéia de formação humana quanto a palavra grega *Paidéia*, que expressava o ideal de desenvolver no homem aquilo que era considerado específico da natureza humana: o espírito da vida política. No processo de formação do humano, os gregos deixavam de lado a problemática do trabalho, da transformação da natureza e da manipulação da matéria para a produção de riqueza;

“[...] entende-se que assim fosse porque até o advento do capitalismo as tarefas eram de responsabilidade de seres considerados de condição inferior. Daí porque a formação se dirigia apenas àquelas pessoas que, não precisando trabalhar podiam dedicar-se integralmente às atividades de cunho espiritual. (TONET, 2007, p. 2).

Na idade Média o desnível entre trabalho material e as atividades de cunho espiritual permaneceram. Foi, no entanto, com o advento do capitalismo que houve mudanças nessa idéia de formação humana. Na verdade o que ocorreu foi uma inversão entre trabalho e formação cultural. O trabalho, especialmente aquele visto como simples meio de produzir mercadorias, mais do que nunca passou a ser valorizado, continuando as atividades criativas explicitadoras das potencialidades humanas como sendo privilégio de minorias. (ibidem).

De acordo ainda com Tonet (2007), coube a Marx desenvolver suas idéias lançando os fundamentos de uma concepção radicalmente nova de formação humana. E o fundamento dessa concepção encontra-se na apreensão da correta articulação entre o espírito e a matéria, entre a subjetividade e a objetividade, entre a interioridade e a exterioridade do ser social. Marx vai constatar que este ser social não se define pela espiritualidade, mas pela práxis. A práxis, para ele, é tida como uma síntese de espírito e matéria, de interioridade e exterioridade, de subjetividade e objetividade, mostrando que, entre todas essas, não há uma relação de exclusão, nem de soma. Há, sim, uma relação de determinação recíproca da qual resulta a realidade social.

A sociedade capitalista - por excelência, uma sociedade de classes - possui diferenças básicas importantes e fundamentais das formas anteriores – da asiática, da escravista, da

feudal. Nessas últimas, a desigualdade era tida como uma coisa natural e conseqüentemente a exclusão das classes subalternas à riqueza era vista como algo natural. Na sociedade burguesa ocorre exatamente o contrário: é proclamada a igualdade de todos os homens por natureza.

A sociedade burguesa proclama o direito de todos a uma formação integral mas, de um lado, a maioria é excluída do acesso aos meios que possibilitariam essa formação e, de outro, essa mesma formação é definida privilegiando aspectos como formação moral, artística e cultural. Curiosamente, mas não por acaso, na sociedade burguesa

Essa formação integral também inclui a preparação para o trabalho. Quando, porém essa formação é desnudada dos seus elementos superficiais e ideológicos, deixa ver que ela nada mais é do que a formação de mão de obra para o capital. Como o caráter de mercadoria da força de trabalho não é questionado, antes é tomado como algo natural, então essa parte da preparação “integral” nada mais é do que a transformação do ser humano em mercadoria apta a atender os interesses da reprodução do capital. (TONET, 2007, p. 4).

Um dos aspectos considerados fundamentais para os objetivos da nossa pesquisa era a compreensão da lógica dos egressos, notadamente no que se referia à formação integral, participação e cidadania. Algumas aparentes contradições foram evidenciadas. Se por um lado mais de 90% dos entrevistados, nas suas falas, valorizou a EFA de Porto Nacional, reconhecendo que a Escola formava cidadãos, por outro, essa noção de formação era quase sempre dirigida pela possibilidade de estudar e trabalhar ao mesmo tempo. É como se estudar e trabalhar fossem tudo o que eles mais desejassem.

Nas falas da maioria dos sujeitos da pesquisa, ficou explícito o desejo de se fugir do “difícil” trabalho na agricultura ou, em palavras mais simples, fugir da possibilidade de reproduzir as mesmas vidas vividas por seus pais, como se esses tivessem sido “castigados” por não terem estudado. Para os egressos entrevistados, a educação é vista como uma das poucas possibilidades de se escapar do “cabo da enxada”. A fala da entrevistada L é emblemática:

Sou de uma família muito pobre. Meus pais sempre foram trabalhadores da roça e nunca puderam estudar só trabalhar... Quando estudava na EFA eu pensava em ser uma professora como [...]. Depois eu quis ser agrônoma, mas aí não deu, ainda não passei no vestibular. Vou prestar vestibular para Letras que tem na região. Isso não está bem na minha área, mas já é um passo a mais que eu vou dar para chegar ao meu sonho, no meu objetivo que é passar no vestibular de agronomia. Atualmente sou monitora da mesma EFA onde um dia estudei. Alcancei meu primeiro objetivo que era ser professora (risos), mas o que eu quero mesmo é ser Agrônoma. Agora, porém, já tenho certeza que não ficarei no “cabo da enxada”, embora eu continue ajudando meus pais na propriedade.

Pelas palavras da entrevistada, percebe-se que persiste pois, a visão da relação escola e trabalho apenas mediante curso profissionalizante. A escola no campo supõe trabalho. Para os sujeitos do campo ela é equivalente de trabalho, porém, na nossa visão só se justifica a medida que prepara os jovens para atuarem nas atividades da família o que, necessariamente, não impede esses jovens de desejarem ser médicos, advogados, professores ou agrônomos.

3.3.2. – A importância da Visita dos Monitores às Famílias:

Um dos aspectos mais relevantes da Pedagogia da Alternância é a diversidade dos formadores. “Nesse processo, todos os conhecimentos são valorizados, então as famílias, as pessoas da comunidade, os mais diversos profissionais participam da formação dos jovens” (PEREIRA, 2005).

Nesse sentido, a visita dos professores (monitores) das escolas da rede CEFFA às famílias dos estudantes tem como principal objetivo a realização do intercâmbio educativo escola / comunidade que, além de facilitar a comunicação entre a Escola com as famílias e comunidade, proporciona “[...] uma discussão conjunta sobre a formação dos jovens para ajudar os professores a inserir no contexto escolar a realidade de seus alunos e facilitar o processo de engajamento dos pais na formação de seus filhos” (CEETEPS, 2000. p. 92).

Os monitores visitam as famílias dos estudantes e funcionam como mediadores da relação entre o pai e a mãe do aluno, realizando um papel de grande importância na construção do diálogo familiar.

Na EFA de Porto Nacional, essas visitas levam em consideração alguns aspectos da relação ensino-aprendizagem praticada na Escola: trabalhos das áreas técnicas, realidade sócio-familiar, eventos culturais e comunitários, questões sócio-pedagógicas que envolvam o estudante e outros acontecimentos de relevância para uma melhor relação escola / família.

Assim, para a EFA de Porto Nacional a família é a principal responsável pela educação dos filhos e a Escola, na realidade, se coloca não como a protagonista, mas como uma parceira na formação desses jovens:

[...] Não há esse modelo de escola (CEFFA) sem a participação das famílias, sem o envolvimento da comunidade. Assim sendo, necessário se faz construir a cultura da participação, por meio de atividades que coloquem essas famílias em movimento ativo na escola e na comunidade. As famílias devem ser estimuladas a participar e a contribuir com o projeto de escola de seus filhos, ensinar e aprender nesse coletivo (EFA, 2004: p. 30).

No ato da aquisição do conhecimento se faz necessário que a relação educador-educando / educando - educador seja de autêntico diálogo. Isso implica dizer que essa relação deve ser horizontal, em que educadores e educandos se posicionem como sujeitos desse ato, eliminando toda relação de autoridade e garantindo um espaço pedagógico no qual “os homens do povo, os oprimidos”, na linguagem *freireana*, possam dizer sua palavra, possam se expressar sem se anularem ou neutralizarem (FREIRE, 2007).

Entendemos que a educação precisa ser disseminada no campo social. O modelo de sociedade que temos, com sua ética excludente, exige dos educadores vinculados aos movimentos sociais o estímulo às formas igualitárias e plurais e,

[...] por pretender a construção do homem, não de qualquer homem, mas de um homem fraterno, solidário, tolerante e aberto à alegria de novas experiências, a Educação não pode ser pensada senão interagindo com o universo do conhecimento que a cerca e do qual ela faz parte (NEVES, 2005: p. 67).

“Ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, op cit). Nesse sentido a EFA de Porto Nacional, ao adotar a Pedagogia da Alternância que, entre outros aspectos, valoriza a relação escola-família/comunidade, põe em prática aquilo que Paulo Freire (ib idem) fala na obra Pedagogia do Oprimido: uma educação verdadeiramente construída com e para o povo a partir do seu projeto de libertação da opressão. Segundo outros estudos sobre a Pedagogia da Alternância, uma educação

[...] cujo aprender constitui-se em um ato de conhecimento da realidade concreta, que só tem sentido quando resultante de uma aproximação crítica da realidade. O pensamento educacional de Freire é acima de tudo comprometido com o desvelamento das contradições do mundo humano sejam estas estruturais ou superestruturais; contradições que quando conscientizadas impelem os homens no desejo e projeto de libertação tornando insuportável a acomodação e a domesticação (CAVALCANTE et al, 2007: p. 13).

Na EFA de Porto Nacional as visitas às famílias dos estudantes são feitas duas vezes por ano, no período de fevereiro a dezembro. São realizadas por cada monitor responsável por sua (as) respectiva (as) comunidades e se constituem num dos elementos de estruturação da Pedagogia da Alternância, mas que representam, também, um grande desafio para a implantação e consolidação da proposta das escolas da rede CEFFA, na medida em que a maioria dos “profissionais da educação formados num paradigma científico, limitado, pode representar um complicador na implantação de uma proposta diferenciada” (EFA, 2004: p. 8).

O depoimento abaixo, dado por uma monitora da EFA de Porto Nacional, é emblemático e denota a responsabilidade que lhes é confiada no desafio de ser monitor (a) numa EFA:

[...] Eu sou Pietra, monitora da EFA de Porto Nacional – Tocantins. Como monitores, temos dificuldades enormes. Temos a responsabilidade de ser referência para os estudantes e precisamos ser um pouco de tudo: médicos, pais, psicólogos, enfermeiros, colegas, etc. Precisamos ter a capacidade de fazê-los compreender e acreditar no trabalho deles. Mesmo vivendo no meio rural, no campo, eles têm de acreditar que são capazes e têm condições suficientes para mostrar que são cidadãos. [...] A nossa responsabilidade é muito grande, pois encontramos com muitos deles, com a família deles, e, por isso, somos um pouco de tudo na EFA. Para ser monitor, você tem de gostar muito do que faz, tem de amar. Se não gostar, não consegue se desenvolver no seu trabalho; por isso temos de amar o que fazemos. [...] Como monitora eu me sinto desse jeito: temos de ser responsáveis, simples e humildes; temos de fazer parte da vida deles. (UNEFAB, 1999: p. 33-34).

Na EFA de Porto Nacional, atualmente, a maioria dos professores visitantes é egressa da própria Escola, isto é, ‘prata da casa’ nas palavras da Diretora da Escola, o que facilita bastante a tarefa de educar, pois já significa uma identidade construída entre escola e comunidade.

3.3.3 – Plano de Estudo:

O Plano de Estudo “é um instrumento didático, segundo o qual, a partir de um tema previamente definido, os alunos elaboram perguntas durante a sessão escolar” (PROJETO, 1997 apud CEETEPS, 2000: p. 100). Esse tema, chamado “tema gerador”, é elaborado pelos próprios alunos, orientados pelos monitores na sessão-escola e realizado junto à família, à comunidade, ao trabalho ou à organização social, na sessão-família. Retornando à escola, torna-se ponto de partida para as aulas e, de forma transversal, perpassa as outras atividades da sessão-escola, concluindo com a atividade de retorno.

O monitor exerce um papel extremamente importante tanto na elaboração do tema gerador junto com o estudante, ainda na sessão-escola, quanto no seu desenvolvimento quando o aluno leva-o para sua realidade, sua família, sua comunidade:

Como monitores, temos a capacidade de levar conhecimentos até eles, mas temos de buscar perceber a vocação deles (é no Plano de Estudo que eles podem mostrar as suas potencialidades) e valorizá-los como estudantes do meio rural. [...] além de monitores, somos amigos deles. Ao entrar em suas casas, somos da sua família. Devemos chegar com humildade, reconhecendo

todas as potencialidades de cada um. Quando trabalhamos com o Plano de Estudo procuramos fazer com que eles percebam que tudo que está ali, no meio em que eles vivem, é interessante, em todos os sentidos. Somos mais do que amigos: somos da família. Orientamos a busca de parceiros para ajudá-los, de pessoas que reconheçam a sua realidade, compreendam o que eles dizem e como eles vivem, pois muitas vezes nos chegam planos de estudos que não têm nada a ver com o que queremos mostrar a eles. Então temos que ser articuladores, procurando pessoas que falem de maneira que eles entendam (UNEFAB, op. cit).

Na prática, o Plano de Estudo funciona da seguinte forma: definido o tema gerador a ser trabalhado por determinada série durante um período, que pode variar de um semestre a um ano, ainda na sessão escola os estudantes elaboram, com os monitores, perguntas relativas ao tema gerador, que serão respondidas junto à família. Na sessão escola seguinte, as respostas são discutidas e, com base nas respostas obtidas, os professores revêem o plano de curso anual e ajudam os alunos a elaborarem novas questões do Plano de Estudo para a sessão-família seguinte (CEETEPS, 2000).

Os temas geradores adotados pela Pedagogia da Alternância e praticados na EFA de Porto Nacional são inspirados em Paulo Freire (2005). Para esse autor, a educação deve ser entendida como um ato eminentemente político, capaz de libertar os homens da realidade contraditória e injusta que se vive dentro da sociedade dividida por classes, opressores e oprimidos. Ao pautar-se em princípios do materialismo histórico e dialético, Freire defendia a educação como ato de libertação dos homens e transformação da sociedade.

A formação integral sempre foi desejada nos mais diversos momentos da história da educação; nesse sentido, afirma Tonet (2007, p. 8):

[...] uma educação cidadã, participativa, crítica, incluindo a formação para a capacidade de pensar, de ter autonomia moral, a formação para o trabalho, a formação física e cultural, a formação para a defesa do meio ambiente, do desenvolvimento sustentável é a mais elevada contribuição que a educação pode dar para a construção de uma autêntica comunidade humana.

Esse mesmo autor defende a teoria de que formar para a cidadania é formar para a emancipação humana em sua plenitude, pois hoje a educação integral, na forma como ela é

possível, implica o compromisso com a luta pela construção de outra sociedade (TONET, 2005).

A Pedagogia da Alternância sugere que no Plano de Estudo os temas geradores sejam selecionados num processo participativo. Na EFA de Porto Nacional eles são escolhidos pelos estudantes, monitores, famílias e outros colaboradores que definem temas para estudo durante o ano letivo. Esses temas são pesquisados junto às comunidades e devem estar relacionados com os conteúdos de forma interdisciplinar, para serem aprofundados e sistematizados pelos estudantes.

Para esse trabalho percebemos que o tema gerador de uma das turmas foi o milho, uma das culturas trabalhadas e valorizadas pelos alunos em suas propriedades rurais. Acreditamos que quanto mais significativo para o jovem é o tema, mais fácil será tanto para ele quanto para seus professores usarem-no em seu aprendizado contínuo; daí a grande importância da participação das famílias quando esses temas estão sendo escolhidos. “Não restam dúvidas: quanto mais significativo para o jovem é o tema gerador, tanto mais fácil será para ele e para os professores usarem-no como parâmetro para o aprendizado contínuo” (op cit. P. 103).

Paulo Freire ratifica a importância desse processo participativo quando comenta sobre a sua concepção de tema gerador, usada como base na sua metodologia de alfabetização descrita na Pedagogia do Oprimido: “[...] a investigação do tema gerador [...] se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo” (FREIRE, 2005: p.112).

Sobre a relevância do Plano de Estudo e do tema gerador na EFA de Porto Nacional, afirma um egresso da Escola:

[...] Nosso maior instrumento pedagógico é o Plano de Estudo... Ao final do Plano de Estudo tem que haver um retorno, que pode ser pessoal; imagina, por exemplo, alguém que fuma, o tema gerador no Plano de Estudo foi tabagismo, o retorno pessoal seria ele não fumar mais e o retorno para a

comunidade seria fazer uma palestra pra que essa comunidade tivesse conhecimento das conseqüências de quem usa o fumo. (Entrevistado K).

O plano de estudo, portanto, ajuda o educando a objetivar sua realidade a partir da análise de um ponto paradigmático ao mesmo tempo em que possibilita aos monitores visualizarem os horizontes desta objetivação em termos concretos - “as habilidades, as competências e as atitudes que podem ser desenvolvidas a partir do tema gerador e da conseqüente integração entre as matérias” (CEETEPS, 2000. p. 104).

3.3.4 – Folha de Observação:

Este instrumento de aprendizagem se caracteriza por interrogações relacionadas com os temas de estudos, formuladas, respondidas e sistematizadas pelos estudantes. A Folha de Observação complementa, amplia e aprofunda os conhecimentos que foram insuficientemente refletidos no Plano de Estudo. De acordo com Pessotti (1995: p. 74, apud CEETEPS, 2000: p. 106), esse instrumento da Pedagogia da Alternância objetiva

[...] desenvolver o conceito de “aprender a aprender”, como também acostumar os alunos ao trabalho individual, para adquirir hábitos individuais de estudo e com isso aprimorar a sua aprendizagem. São essas fichas que o auxiliam a estudar, a ler, a pesquisar e a sintetizar os conteúdos das diversas matérias do currículo. Isso lhe permite estabelecer relações entre os conhecimentos da educação geral e da formação profissional.

A Folha de Observação, além de ser uma ferramenta para o desenvolvimento de competências cognitivas importante para a formação intelectual dos estudantes, é uma ferramenta auxiliar da contextualização e da interdisciplinaridade. Esse instrumento da Pedagogia da Alternância dá certa dinamicidade às conhecidas lições de casa, uma vez que, ao ser utilizado, existe a possibilidade de se conseguir motivar o aluno a trazer sua realidade para dentro do contexto educacional ou escolar.

Na prática, percebemos que a Folha de Observação funciona da seguinte forma: os professores e alunos, conjuntamente, montam as perguntas e, ao usar as respostas para

complementar o conteúdo das matérias, interação para lidar com a realidade que o jovem traz para dentro da escola. O contato com a realidade acontece no momento em que os alunos retornam da sessão-família e fazem a chamada “colocação comum”. Professores e alunos compartilham e discutem as informações coletadas em casa, no preenchimento da Folha de Observação. O professor reúne informações e as utiliza para planejar a complementação do conteúdo de suas aulas. Assim, a interdisciplinaridade é usada para “se estabelecer relações entre os conhecimentos da educação geral e da formação profissional” (ibidem, p. 107).

Ao ser indagado sobre o que a EFA de Porto Nacional teria de diferente das outras escolas que havia frequentado anteriormente, o entrevistado G afirmou:

[...] no próprio conteúdo passado a EFA trabalha a nossa realidade dentro das disciplinas. Trabalha temas que estão na nossa realidade. Nós vamos para casa e tudo que observamos, nós anotamos numa folha chamada de folha de observação. Na EFA não tem aquela frequência de sumarização que a escola tradicional tem. Por exemplo, a gente leva para casa uma página com perguntas para responder em casa junto nossa família. A gente vai aprofundando as perguntas e também buscando novas informações para trazer para escola no momento da colocação comum. Isso é muito bom pra nós, pois a gente tá o tempo todo trabalhando dentro da nossa realidade e trazendo essa mesma realidade pra dentro da escola. (Entrevistado G).

3.3.5 – Plano de Curso:

O Plano de Curso consiste na sistematização do programa anual de aprendizagem e contém os temas geradores, as atividades de internato, os conteúdos das disciplinas curriculares e as ações dos instrumentos pedagógicos da sessão-escola. Possui, ainda, as atividades de ação comunitária, que são os instrumentos pedagógicos aplicados na sessão-família (PPP, p. 22).

É o correspondente ao Plano Escolar das escolas tidas como tradicionais. O que o diferencia fundamentalmente dos outros – os das escolas tradicionais - é que no projeto de implantação da Pedagogia da Alternância, as escolas fizeram uso de um adjetivo para qualificá-lo: orgânico, que significa uma organização do conteúdo curricular de modo a

integrar as diferentes disciplinas, encontrando nelas a matéria que pode ser combinada para construir uma visão harmônica do aprendizado (CEETEPS, 2000).

O plano de curso contextualizado dentro dos princípios da Pedagogia da Alternância produz bons resultados; um deles é a interdisciplinaridade praticada que, por sua vez, é incentivada pela contextualização.

3.3.6 – Caderno da Realidade:

O Caderno da Realidade é o instrumento de sistematização da reflexão e da ação provocada pelo Plano de Estudo e pela Folha de Observação. É o registro ordenado, em caderno próprio, de parte das experiências educativas acontecidas na escola e na comunidade, construídas pelo educando.

Nesse documento, que funciona como o Caderno de vida do aluno, o educando registra e anota suas reflexões. É o registro escrito no qual ficam ordenadas boa parte das experiências educativas da Escola Família Agrícola.

Realidade foi uma das palavras mais utilizadas pelos egressos entrevistados. Quase sempre que se falava em Pedagogia da Alternância, logo esse vocábulo ganhava relevância. Ao se referir ao Caderno da Realidade, o entrevistado G diz o seguinte:

“Sempre dei muita importância a realidade... essa questão sempre foi muito importante, desde o começo da minha vida até entrar na EFA de Porto Nacional. Na EFA tinha o Caderno da Realidade que eu dava muito valor, pois era ali que eu me via, eu não poderia ficar sem fazer. Era um instrumento da pedagogia da alternância que sem ele eu não caminhava. Então a realidade é o forte da Pedagogia da Alternância junto com o caderno e o próprio Plano de Estudo”

O Caderno da Realidade ajuda a desenvolver a formação geral, retratando toda a história do meio familiar dos alunos. Por ser uma espécie de diário particular, escrito por cada aluno, esse instrumento permite que, ao descrever sua realidade ou a realidade de sua família ou comunidade, o educando sistematize suas aspirações, medos, anseios, desejos e,

especialmente, sua vontade de crescer como pessoa, de mudar ou transformar a sua realidade, a de seus familiares e, até mesmo, a de sua comunidade:

[...] Para muitos colegas o caderno da realidade é um peso. Muitos não dão valor. Eu não, no meu caderno da realidade, que era o meu diário, eu colocava todos os meus sonhos; eu colocava toda a minha vontade de ver minha vida mudada para melhor. A vida na roça é muito difícil, muito sofrida. Eu nunca deixava de fazer esse instrumento da pedagogia da alternância, porque a realidade pra mim foi muito forte, desde o começo da minha vida e eu sempre achei que a realidade tem que ser discutida mesmo (Entrevistado G)

Esse caderno é, portanto, o documento por meio do qual o jovem registra diariamente suas reflexões, seus estudos e os aprofundamentos referentes aos temas curriculares selecionados e trabalhados, dentro ou fora da sala de aula. É a sistematização das reflexões feitas a partir das próprias ações fomentadas pelo Plano de Estudo e Folha de Observação, esses outros também elementos constitutivos da Pedagogia da Alternância. De acordo com Azevedo (1999, p. 131),

O Caderno da Realidade significa uma tomada de consciência e, em particular, a percepção da vida do aluno. Por retratar a história de sua família, seu contexto social, a compreensão geofísica e econômica do meio em que vive, tal documento contribui para a formação cultural e de cidadão do adolescente, que também devido às reflexões que contém, fruto do trabalho do aluno e da vida profissional e social da família, representa um valioso elemento de orientação profissional.

Por ser um instrumento no qual o aluno registra, sistematicamente, no decorrer do curso, os resultados obtidos no Plano de Estudos, suas observações sobre as viagens e visitas de estudos por ele realizadas, o Caderno se constitui, dessa forma, numa fonte de consulta do aluno, durante e após o seu processo de escolarização.

3.3.7 – Projeto Profissional de Vida:

A partir da formação vivenciada na escola, o estudante deverá sistematizar um projeto para orientação de sua vida. Na EFA de Porto Nacional, o estudante, ao concluir a 9ª série do Ensino Fundamental, começa a idealizar e sistematizar seu sonho de vida futura, dentro das possibilidades reais nas quais está vivendo.

Ao término do Curso de Educação Profissional - no caso da EFA, o Curso Técnico Agropecuário –, o estudante deve apresentar um projeto profissional que demonstre o conhecimento técnico adquirido, a habilidade de elaboração de textos, assim como a sua predisposição em iniciar um trabalho que favoreça economicamente a sua permanência, ou não, no campo, com perspectiva de uma vida melhor.

A Formação por Alternância da maneira como vem sendo aplicada na EFA de Porto Nacional se aproxima do pensamento de Gimonet (1999, p. 43), quando esse afirma que “Alternância significa uma maneira de aprender pela vida, partindo da própria vida cotidiana, nos momentos experienciais, colocando assim a experiência antes do conceito”.

Para além dos debates históricos na política educacional, a preocupação em discutir a teoria a partir da prática vivenciada no dia-a-dia dos egressos, quando estudantes da EFA de Porto Nacional, ficou patente que a maioria dos entrevistados identificou na escola a possibilidade dela oferecer-lhes uma educação para a cidadania, ou melhor, o reconhecimento por parte dos egressos de terem recebido a formação integral que tanto se menciona nos principais documentos da Escola.

Da fala dos entrevistados pode-se inferir que a EFA forma para o mundo do trabalho e não apenas para o mercado, ainda que essa formação, paradoxalmente, possa servir para os interesses do capital. Não deixa de ser uma grande contradição, tendo em vista que a formação integral que eles entendem receber da EFA talvez seja uma impossibilidade na forma da sociabilidade regida pelo modo de produção capitalista, pois “uma formação

realmente integral supõe a humanidade constituída sob a forma de uma autêntica comunidade humana, e esta pressupõe, necessariamente, a supressão do capital” (TONET, 2007. p. 5).

Nossa compreensão, no entanto, é a de que não é preciso esperar o fim do neoliberalismo para se começar as transformações que se fazem necessárias na Educação brasileira. Com isso, percebemos que a EFA, ao contemplar no seu Projeto Político e Pedagógico vários espaços formativos como a família, a comunidade e o centro educativo está contribuindo para a formação de homens e mulheres capazes de ter o reconhecimento de seus direitos como cidadãos, tornando-se sujeitos de direitos e agentes de novos direitos, anseios civilizatórios de imensa expressividade nesse início de milênio (SCHERER-WARREN, 1999).

A EFA tem como uma de suas características o desenvolvimento local com a atuação dos próprios atores sociais; a missão de atender as necessidades educacionais dos sujeitos do campo, ao adotar a Pedagogia da Alternância como princípio basilar de suas práticas pedagógicas e eleger, como “guia”, o pensamento de Paulo Freire – um dos mentores do Movimento Escola Cidadã.

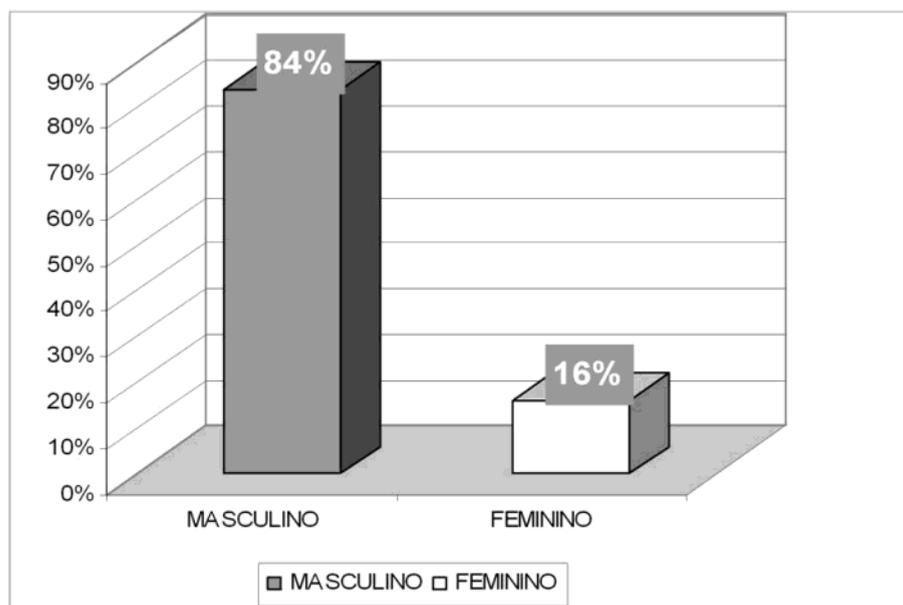
A Escola Família Agrícola de Porto Nacional, ao construir sua Proposta Pedagógica a partir das experiências dos seus sujeitos sociais, fundamentada em princípios democráticos, - sejam eles políticos, econômicos ou sociais-, indica caminhos que possam ser trilhados por aqueles que lutam por uma educação do campo e para o campo, idealizada e planejada na lógica desses sujeitos.

Ideais existem para serem perseguidos e conquistados e a EFA de Porto Nacional caminha nessa direção. Seu currículo, sua estrutura curricular e seu processo ensino-aprendizagem parecem conspirar para que tais sonhos se tornem realidade, mesmo com as grandes dificuldades enfrentadas pela educação do campo, mesmo num município do interior do Estado do Tocantins.

3.4. – Os (as) Egressos (as) da EFA de Porto Nacional – TO: dados quantitativos e qualitativos obtidos no trabalho de campo.

Até o ano de 2006 a EFA de Porto Nacional - TO formou 103 alunos nos ensinos Médio e Profissionalizante. Desse total, 34 alunos concluíram o Ensino Médio na própria EFA e apenas nove (09) vieram de outras Unidades de Ensino (Anexo I). Dos 103 educandos, 32 responderam ao questionário da pesquisa e somente 14 foram entrevistados devido à facilidade de localização. Eles estavam sempre por perto, participando de eventos na EFA ou trabalhando como monitores na Escola ou, ainda, morando em propriedades mais próximas da EFA, considerando que o espaço do campo do município de Porto Nacional possui distâncias consideráveis. Importante ressaltar também que a EFA formou alunos da região e não somente do município de Porto Nacional, e por essa razão não podemos entrevistar todos que responderam ao questionário.

Dos alunos entrevistados, 84% são do sexo masculino e apenas 16 são do sexo feminino, o que evidencia uma grande disparidade entre o número de estudantes homens e mulheres.

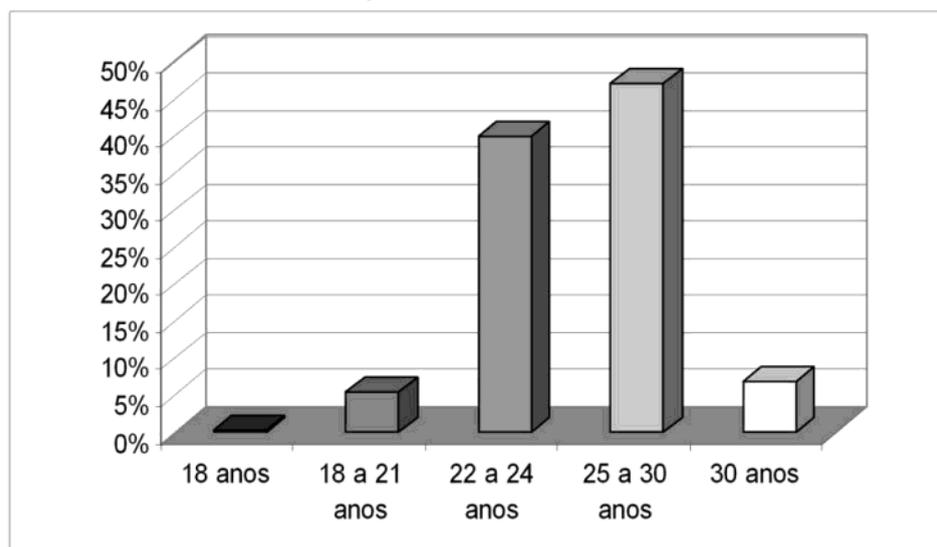
Gráfico 03: Gênero

Essa desproporção já havia sido constatada no quadro 09 – Alunos matriculados na EFA em 2007, por sexo (pág. 92) -, acompanhada de um comentário elucidativo da situação. A situação, porém, é perturbadora, pois evidencia uma inquietante discriminação no campo na questão do gênero. Na Conferência Internacional da Via Campesina, realizada em São Paulo em 2004, Rodrigues (2004) denuncia que as mulheres são colocadas “fora do jogo” como produtoras com acesso à terra, como sujeitos de direitos e como pessoas, enquanto que novas definições desses afazeres são determinadas pelo mercado quando deveriam ser feitas pelas pessoas do campo.

A faixa etária dos jovens pesquisados concentra-se entre 18 e 30 anos. Desses, 54% tem mais de 25 anos, o que nos reporta a uma séria questão enfrentada pela educação, especialmente a educação do campo: a distorção série e idade. Segundo dados do INEP, os estudantes brasileiros passam em média 8,5 anos no Ensino Fundamental e 3,2 anos no

Ensino Médio. Diante do exposto, infere-se que houve alto índice de evasão escolar ou os jovens pesquisados ingressaram tardiamente na Escola (Gráfico 04).

Gráfico 04: Faixa Etária



Questionados sobre o que fizeram depois que concluíram seus estudos na EFA, 58% dos egressos responderam que continuaram estudando e 42% relataram terem parado de estudar. Dentre os que responderam ter continuado estudando, 54% afirmaram estar cursando ou ter concluído um curso superior e 46% disseram ter feito outros cursos, mas que não haviam ingressado na universidade.

Um dado da pesquisa nos chamou atenção em especial: a maioria dos alunos entrevistados deixou explícito, nas suas falas, o desejo de prosseguir estudos no nível universitário, especialmente nos cursos de Agronomia ou Medicina Veterinária. Nesses dois cursos, nenhum deles havia conseguido ingressar até então. Acreditamos que devido a dificuldades como o curso de Agronomia mais próximo ficar na cidade de Gurupi – TO, pertencente à rede privada de ensino e distante cerca de 200 km de Porto Nacional, o sonho

desses jovens do campo vai sempre sendo adiado. O outro curso, igualmente desejado pelos entrevistados, o de Medicina Veterinária, fica em Araguaína – TO, distante aproximadamente 420 km de Porto Nacional. Esse último curso, apesar de ser ofertado pela Universidade Federal do Tocantins, uma instituição pública, a concorrência no vestibular é bastante acirrada e como se não bastasse esse empecilho, existe a dificuldade de manutenção longe de casa agravada pela impossibilidade de trabalhar já que o curso funciona durante o dia. Dessa forma alguns alunos (as) acabaram seguindo rumos bem diferentes do planejado. É o caso do Entrevistado G que afirmou:

Eu alimentava um sonho de fazer um curso universitário, onde eu pudesse partir dali partir para outro rumo, pra outras oportunidades que não só a do campo. Mas vim para a cidade por opção minha. Pedi a meus pais para vir morar na cidade. Hoje estou estudando na área de Letras e pretendo trabalhar nessa área futuramente quando eu terminar o curso (Entrevistado G).

Percebem-se, na fala do entrevistado acima, diversas nuances. A primeira, e a mais significativa, talvez, seja aquilo que já havia sido constatado na pesquisa: o desejo de fugir da vida penosa proporcionada pela agricultura, pelo campo. Essa percepção apareceu em vários depoimentos durante as entrevistas. Os estudantes depositam na educação toda e qualquer chance de melhorar de vida, e esse “melhorar de vida” quase sempre está ligado à possibilidade de realizar um curso superior que lhes possibilite melhorar suas condições de vida e a de seus pais.

Outra percepção que podemos inferir é que o processo de escolarização pode possibilitar o acesso a outros percursos profissionais para além daquele mais diretamente vinculado à agricultura familiar. Não se pode ser contra alguns desses sujeitos que almejem ser professores, médicos, advogados ou seguir outra profissão que não estritamente ligada ao meio rural. O que se deve perguntar para a Escola é se ela está promovendo esse debate para que os possíveis novos profissionais não deixem de lutar pela dignificação da vida no campo. Por que não ser professor de uma escola naquela comunidade? Ou ser médico a serviço da população longe dos grandes centros urbanos? Queremos com isso fomentar a discussão de

que todos têm o direito de contar com serviços de vários campos profissionais competentes. A população do campo precisa desses profissionais tanto quanto de profissionalização na área da agricultura. A luta pelo campo deve se dar nesses campos do conhecimento, também.

Outro dado obtido neste trabalho, e que está diretamente relacionado com a profissionalização dos sujeitos do campo, é a carência de assistência técnica nas propriedades. Mesmo a COOPTER - uma cooperativa de prestação de serviços e assistência técnica nas áreas de assentamentos do Estado do Tocantins -, em geral, possui técnicos que não foram formados na lógica da agricultura familiar. E qual seria essa lógica? Recorremos a Abramovay (1998) ao afirmar que nos estabelecimentos familiares, as decisões sobre o que e como produzir não são determinadas, necessariamente, apenas pela lógica do mercado, mas, também, por outras lógicas que visam atender às variadas necessidades e objetivos da família - nem todas vinculadas à renda da unidade produtiva. O depoimento abaixo esclarece essa situação:

[...] a burocracia do governo é muito grande e isso termina contribuindo com o êxodo rural. As pessoas são induzidas a pegar um crédito, mas não domina a técnica e nem é devidamente orientado para isso. As vezes os técnicos que deveriam orientar melhor, deixam a desejar. Veja um exemplo: o governo dá o arame para fazer a cerca, dá o gado, mas não prepara o povo que recebe o crédito e em vez de usar esse crédito de forma produtiva gasta com cachaça... Mas a dívida um dia vai ter que ser paga. E de quem é a culpa? (Entrevistado E).

Assim a EFA, ao formar técnicos em Agropecuária na lógica da agricultura familiar, dá um passo importantíssimo para que as populações do campo, especialmente aquelas mais próximas da região de Porto Nacional, tenham suprida a carência anteriormente referida.

Ao serem questionados sobre onde moravam atualmente, 47% dos egressos respondeu que morava no campo e 53%, na cidade, ou seja, mais da metade deles declararam que moram na cidade e, surpreendentemente, 86% dos entrevistados informaram que trabalhavam no campo e apenas 14% deles trabalhavam na cidade. Tal constatação nos reportou ao debate que vem acontecendo nos últimos dez anos acerca da ruralidade e da urbanidade. Parece

redesenhar-se no Brasil, e no Tocantins, um novo panorama no campo. A EFA, em seus documentos mais antigos, tinha como missão fixar o jovem no campo. Contudo, a realidade tem se mostrado diferente. A própria Diretora da Escola informou que já se cogita serem feitas, na escola, alterações nesse sentido já que, segundo ela, alguns jovens podem morar na cidade, tendo melhores condições para estudar, mais acesso à saúde e outros bens e valores, mas mantendo-se vinculados ao campo, trabalhando em seus lotes, tirando deles o seu sustento e o sustento de sua família. Segundo a Diretora o objetivo é que o jovem saia da EFA consciente, isto é, que ele entenda que necessariamente não precisa ir morar e trabalhar na cidade para obter melhores condições de vida.

No questionário perguntamos se os egressos estavam trabalhando atualmente. Pedimos que aqueles que respondessem afirmativamente à pergunta, a partir de um rol de ocupações, marcassem onde trabalhavam e que tipo de trabalho realizavam. Aproveitando a mesma questão, apresentamos uma relação de possíveis formas como esse trabalho vinha sendo realizado. O resultado, em percentual, encontra-se expresso nos Quadro 1, logo abaixo:

Quadro 10: Onde e que tipo de trabalho realiza atualmente?

No Campo	Na Cidade
Fazenda: 9%	Fazenda: 1%
Comércio: 0%	Comércio: 6%
Assistência Técnica: 9%	Assistência Técnica: 1%
Vendedor: 0%	Vendedor: 3%
Funcionário Público: 10%	Funcionário Público: 16%
Outros: 35%	Outros: 10%

De acordo com o Quadro 10, verifica-se que majoritariamente os jovens que responderam ao questionário trabalhavam no campo. Um dado que não está no quadro é que 35% dos que responderam trabalhar no campo, afirmaram realizar esse trabalho junto com a família, enquanto que na cidade apenas 6% respondeu ter permanecido trabalhando junto com seus familiares.

Quanto aos egressos entrevistados, ao questionarmos suas ocupações profissionais atuais, o resultado foi o seguinte: 42,85% responderam estar vinculados a EFA, alguns como monitores, outros trabalhando na parte administrativa da Escola ou ainda, nas Unidades Produtivas. 28,57% responderam ter permanecido na terra, trabalhando nela juntamente com seus pais e desenvolvendo alguns projetos ligados a agricultura familiar. 28,57% dos entrevistados responderam estar exercendo atividades profissionais não ligadas ao campo.

Excetuando-se aqueles que se afastaram quase que definitivamente do campo, todos os outros entrevistados, ainda que exercendo profissões como monitores, por exemplo, disseram continuar com um forte sentimento de pertencimento àquele lugar, de modo especial às suas Unidades Produtivas, onde continuavam ajudando seus pais e outros membros da comunidade. Esses jovens disseram estar difundindo os conhecimentos adquiridos na Escola e, até mesmo, participando de mutirões - oportunidades nas quais se juntam uma determinada quantidade de homens e mulheres para a realização de um trabalho coletivo como, por exemplo, a limpeza de um lote ou a realização de uma colheita.

No que diz respeito à formação recebida, 100% dos jovens entrevistados reconheceu que a Escola Família Agrícola de Porto Nacional lhes ofereceu uma formação mais ampla, não se limitando a apenas proporcionar-lhes uma profissão, mas, principalmente, oferecendo-lhes formação para a cidadania. O interessante, ao longo das entrevistas, foi perceber que, de modo espontâneo, esses alunos se referiam à cidadania, à questão do ser cidadão.

Registramos um caso que nos chamou atenção, quando perguntamos ao entrevistado E o que a EFA tinha de diferente das outras escolas que ele havia estudado. Após responder que a Pedagogia da Alternância, com todas as suas características peculiares, era o que a EFA de Porto Nacional tinha de mais diferente das “escolas tradicionais”, ele acrescentou a sua resposta a expressão cidadania:

[...] A EFA por meio da Pedagogia da Alternância oferece um ensino de qualidade. Essa pedagogia leva em consideração o envolvimento do estudante. A EFA não está ali só pra você ver a matéria, o conteúdo. Ela se preocupa com o envolvimento dos alunos nas questões práticas, no trabalho, no dia-a-dia. Ela forma para a cidadania. A Escola se preocupa em formar para a cidadania” (Entrevistado E).

Embora não fosse o alvo da nossa questão, perguntamos ao entrevistado E o que era, para ele, ser cidadão, ao que respondeu:

[...] Isso reflete bastante. Cidadão pra mim é ter comida na mesa, é ter direito à posse da terra, é ter saúde, poder assistir uma peça de teatro. Essa história de cidadão ser aquele que paga imposto para ter direitos em troca de deveres é muito complicado pra nós, pois ele (o governo) só quer nos enxergar na hora de votar... isso pra mim não é ser cidadão (Entrevistado E).

Quanto à participação dos egressos nos diversos aspectos da vida social em Porto Nacional e região, especialmente em organizações comunitárias, movimentos sociais, sindicatos, clubes ou outras instituições, a pesquisa concluiu que quem permanece ligado, direta ou indiretamente, à agricultura familiar participa, de uma forma ou de outra, de alguma organização.

A maioria absoluta dos entrevistados informou participar de uma associação de suas comunidades, seguida pelo Grupo de Jovens. A fala do entrevistado E é significativa neste sentido:

[...] a EFA contribuiu bastante na minha formação intelectual e política. Isso reflete bastante. Ainda hoje a Escola vem trabalhando de uma forma que os alunos assumam o seu papel na sociedade e que possa trabalhar visando o desenvolvimento de sua comunidade. [...] a EFA trabalha a questão do envolvimento, você se identificar com a causa e ir à luta, lutando pelos seus direitos... É raro um aluno ou ex aluno da EFA não está envolvido na Pastoral da Juventude Rural, no MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens, que não participe da Associação de sua Comunidade ou mesmo de um grupo de jovens (Entrevistado E).

Da fala dos entrevistados se concluiu que a EFA incentivou o associativismo como forma de empoderamento da população, especialmente no que se refere à discussão do envolvimento do trabalho em associação:

[...] a EFA nos ensinou que hoje você tem que buscar algum benefício junto ao poder público em nome de uma comunidade, nunca sozinho... Nunca em nome próprio, mas em nome de um grupo, de uma comunidade ou de uma associação. Isso legalmente é viável e reflete bastante porque é difícil você ser atendido individualmente, se não tiver a questão associativa, a questão do coletivo (Entrevistado E).

Os entrevistados, no entanto, relataram durante a pesquisa que não confiam muito em algumas associações (associações comunitárias):

Em Porto Nacional a maioria das associações foi criada por políticos. O objetivo era o voto. A associação virou instrumento de voto. Isso frustra os associados, pois a associação fica infiltrada por políticos. É preciso quebrar esse círculo vicioso da associação como instrumento político. Felizmente, depois da EFA as associações estão se reorganizando. A Associação de Apoio à EFA puxa a discussão e todo mês discute temas como saúde, educação, transporte, estradas etc... A Associação de Apoio à Escola tem colaborado muito para quebrar o círculo vicioso que falei, mas ainda é um desafio que tem que ser enfrentado todo dia (Entrevistado K).

Outro dado de grande relevância encontrado - e que nos chamou a atenção e causou estranheza - foi o pouco envolvimento dos egressos com o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Porto Nacional ou da região. A maioria dos pesquisados manifestou claramente o distanciamento do Sindicato e das causas ligadas a ele. A queixa evidenciada é que o Sindicato dos Trabalhadores Rurais tem na questão da aposentadoria dos seus associados sua maior razão de existir. Foi impressionante o modo como a unanimidade dos entrevistados se referiu àquela organização: 100% respondeu que só participava de alguma reunião no Sindicato quando era convocado - e isso era coisa muito rara de acontecer.

APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

A Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional – TO integra a rede CEFFA e está subordinada a AEFACOT e a UNEFAB. Por ter sido uma instituição criada por uma ONG - a COMSAÚDE, em 1994 - e somente anos depois de ter sido fundada a Associação de Apoio à Escola, tem características peculiares que a diferencia da maioria de seus pares.

De direito, ela é tida como uma instituição filantrópica, já que é isso que reza nos seus principais documentos oficiais. Porém, de fato, ela é uma instituição pública tanto no atendimento a sua clientela quanto no seu financiamento, uma vez que o poder público a mantém majoritariamente. Inclusive, a SEDUC – TO conta a EFA no censo escolar como sendo uma escola pública. Já a gestão da Escola é caracterizada como comunitária, pois é feita pela Associação de Apoio à Escola.

Atualmente, relata a diretora da EFA, pelo fato da SEDUC - TO estar criando três novos Centros de Educação do Campo no Estado do Tocantins, vem provocando uma preocupação na Escola, pois não se sabe até quando o Governo do Estado vai manter o compromisso de repassar recursos financeiros, por meio de convênios, para a EFA. Segundo, ainda, essa mesma diretora, a SEDUC estaria se enquadrando no Programa de Aceleração do Crescimento 2007/10 do PAC, um conjunto de regras, compromissos de ação e diretrizes de governo que objetivam um crescimento econômico de 5% ao ano no período. De acordo com a Diretora, o PAC amarra recursos financeiros nas esferas Federal, Estadual e Municipal, o que dificulta o repasse de recursos financeiros públicos para outras entidades (essa situação já conseqüente da recente CPI das ONGs).

A preocupação da Direção da EFA de Porto Nacional não é sem razão. De fato, um dos maiores desafios reconhecidos pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB é

[...] a manutenção financeira das escolas de uma forma mais efetiva pelo poder público, sem a perda da autonomia administrativa e pedagógica. A manutenção das EFAs, desde as pioneiras do sul do Espírito Santo, sempre foi um problema sério. As primeiras experiências foram mantidas, quase que exclusivamente, com recursos de Organizações Não Governamentais – ONGs – do exterior. As parcerias com o poder público municipal e estadual são mais recentes e os repasses, via subvenção social (sic), são limitados e intermitentes (BEGNAMINI, 2004: p. 16).

No caso específico da EFA de Porto Nacional, a parceria com o poder público Municipal e Estadual é bastante significativa, conforme já detalhamos anteriormente. Portanto, levantamos a seguinte questão: A EFA de Porto Nacional deve, ou pode, ser assumida pelo Estado?

A EFA de Porto Nacional nasceu em um momento específico, em que o Estado do Tocantins sequer pensava em propostas para Educação do Campo. O reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelos órgãos federais que regulam a educação não é mais um entrave, tendo em vista que o próprio Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação e de outros órgãos, vem garantindo suas especificidades “[...] sem precisar maquiagem a proposta da pedagogia da Alternância, dependendo a vida toda de disposições transitórias e das brechas para experiência” (BEGNAMINE, op. cit).

Ao longo deste trabalho, percebemos que as experiências dos CEFFAS, quando abraçadas pelo poder público institucionalizado, como as Secretarias Municipais de Educação, por exemplo, perdem aquilo que de mais peculiar possuem: sua identidade. Os CEFFAS foram engendrados no seio dos movimentos sociais e, por isso, são experiências particularíssimas.

Advogamos que o poder público reconheça a rede CEFFAS e a experiência da Pedagogia da Alternância como política pública educacional extremamente relevante ao cenário educacional brasileiro, de modo particular à Educação do Campo, e que sejam encontradas formas positivas e confiáveis de parcerias entre entes públicos a fim de que as

CEFFAS possam vir a se constituir em alternativas ricas para que tenhamos uma educação de qualidade no campo.

Quanto à preocupação da direção da EFA com relação às dificuldades que a Escola poderá vir a sofrer devido a entraves burocráticos no repasse de recursos financeiros, deixamos um último questionamento: deve-se estatizar uma experiência bem sucedida e gestada num momento específico, em que o Estado do Tocantins sequer pensava em propostas para Educação do Campo? Até que ponto o Poder Público Estatal será capaz de manter a qualidade de ensino que a EFA tem provado proporcionar? Talvez seja pouco o que a Escola vem proporcionando e avançando em termos de amadurecer e consolidar sua proposta educacional, mas para uma Escola do Campo, situada na região Amazônica, num Estado que até a Constituição de 1988 era praticamente esquecido pelo poder central é, no mínimo desafiador acreditar que a mesma possa educar com qualidade e para a cidadania. Ratifica ainda que a Formação Integral, tão cobiçada nos mais diferentes momentos da história da Educação brasileira, mais que uma utopia é uma realidade visível e possível, mesmo e a despeito do descaso praticado no campo brasileiro por parte dos nossos governantes nestes mais de cinco séculos pós “descobrimento”.

Este trabalho é resultante de quase três anos de pesquisa realizada na Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO e procurou registrar a experiência da Pedagogia da Alternância naquela Escola. Em momento algum tivemos a intenção de avaliá-la e, muito menos, ter a pretensão de jogar-lhe nos ombros a obrigação ou uma responsabilidade tão grande e, por isso mesmo, tão desafiadora que é oferecer Formação Integral e voltada à cidadania - nada mais que o sonho ou o ideal de dez em cada dez Escolas espalhadas por esse imenso Brasil.

Como registramos neste estudo, o Estado do Tocantins tem apenas 18 anos de existência, mas mesmo tão jovem tem dado mostras ao resto do País de sua capacidade, assim

como dos seus limites e possibilidades, especialmente no tocante à educação de um modo geral e, mais particularmente, à Educação do Campo.

O estudo concluiu, por meio da fala dos 14 egressos entrevistados e dos 32 ex-alunos da EFA que responderam ao questionário, dos documentos pesquisados, das observações e de tantas outras formas que utilizamos para levar a termo esta pesquisa, que a Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO vem oferecendo uma educação de qualidade, responsável, amorosa e, principalmente, promotora de cidadania.

Em cada gesto, em cada olhar, em cada sorriso ou franzir de testa dos sujeitos da pesquisa percebíamos o seu orgulho e zelo para com a instituição que os formou e que, definitivamente, tirou alguns deles “do cabo da enxada”, como relatou, emocionado, um dos entrevistados.

Para a maioria dos jovens pesquisados, ter estudado na EFA de Porto Nacional significou mais que a obtenção de um título de Técnico em Agropecuária que lhes possibilitasse uma possível inserção no mundo do trabalho. Significou a certeza de que eles também têm “o direito de terem direitos”, inclusive o de morar na cidade e trabalhar no campo. Inclusive o de terem se formado na “lógica da agricultura familiar”, mas poderem sonhar em serem médicos, professores, advogados e poderem estar, além de se promovendo, ajudando seu povo, seus pais, sua comunidade.

O Estudo desta Escola provocou algumas reflexões que poderão contribuir no aperfeiçoamento de algumas práticas educativas realizadas pela EFA:

- A Escola poderia, com a experiência acumulada ao longo de seus 14 anos de existência, fomentar a abertura de novos CEFFAS no Estado do Tocantins; porém, na lógica dos movimentos sociais e a partir da criação de associações de apoio, para que a experiência não perca aquilo que ela tem de mais específico: não ser estatal.

- Outro trabalho imenso e desafiador seria a Escola estimular as associações comunitárias a realizarem regularmente reuniões para tratarem de assuntos relacionados à educação dos seus filhos. Na fala dos egressos, ficou expressa essa preocupação: o uso das associações para fins diferentes dos desejáveis pela maioria.

- A noção de liderança que alguns egressos deixaram transparecer causou-nos inquietações. Ficamos com a impressão - e desejamos muito que tenha sido só impressão - que a maioria deles acha importante a presença de um líder. Um deles chegou a relatar que “vivemos uma crise de lideranças”. Será que vamos precisar sempre de “um líder”? Não seria o caso de todos serem líderes? É claro que falamos no plano das orientações, porque sabemos que é difícil mas não impossível em 100% de um universo pesquisado todos se destacarem como líderes. O importante é que a Escola trabalhe melhor essa questão de liderança.

- A questão distanciamento dos egressos com o Sindicato de Trabalhadores Rurais de Porto Nacional é outro grande desafio da Escola. Como promover a aproximação dos egressos com o Sindicato?

Finalmente, este estudo visou trazer para o cenário das análises sobre Educação do Campo a experiência da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO. Esperamos ter contribuído.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, R. et all. Juventude e Agricultura Familiar: desafios dos novos padrões sucessórios. Brasília, DF: UNESCO, 1988.
- ALMEIDA, A; NAVARRO, Z. (ORG.). Reconstruindo a agricultura: idéias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável. Porto Alegre: UFRGS, 1997.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas: Papirus, 1995.
- ARANTES, Paulo Eduardo. Esquerda e Direita no Espelho das ONGs. In: ONGs identidades e desafios atuais. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.
- ARISTÓTELES, 384-322 a.C. A política. Tradução de Nestor Silveira Chaves. Bauru, SP: Edipro, 1995.
- APA-TO – Alternativas para a Pequena Agricultura no Tocantins. Políticas Públicas e Agricultura Familiar. In. Observatório de Políticas Públicas. Nº. 1, novembro de 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). Por Uma educação do campo. Petrópolis, TJ: Vozes, 2004.
- AZEVEDO, Antonio Carlos de. et al. Integração dos Serviços de Saúde à nível Periférico: Experiência da Comunidade da Amazônia, Brasil. In. Revista Saúde Pública. São Paulo, 1973.
- AZEVEDO, Antulio José de. Pedagogia da Alternância “A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo: uma proposta educacional inovadora”. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. São Paulo, 1999.
- AZEVEDO, Janete Maria de. Implicações da Nova Lógica de Ação do Estado para a Educação Municipal. Educação & Sociedade, Campinas, v.23, n.80 (Número Especial) set. 2002.
- BARROSO, Lídia Soraya Liberato. Povos indígenas nas margens dos rios Tocantins e Araguaia. In. Almanaque Cultural do Tocantins. Ano 03. N. 23 Outubro – 2001.
- BARROSO, Wilson da Costa. Educação e Cidadania no Republicanismo Paraense: a Instrução Pública Primária nos anos de 1889 – 1897. Dissertação. 2005.
- BEGNAMINI, João Batista. Uma Geografia da Alternância no Brasil. In: Documentos Pedagógicos. UNEBAB. Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2004.
- BIANCHINI, Valter. O universo da agricultura familiar e sua contribuição ao desenvolvimento rural. Brasília: SAF/MDA, 2006.
- BOBBIO, N. Igualdade e Liberdade. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

- BOTTOMORE, T. Cidadania: dicionário de pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002.
- _____. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios. Brasília, DF: GPTEC/MEC, 2003.
- _____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Gráfica do Senado, 2004(1).
- _____. As reformas: sem elas o Brasil não avança. In: Brasil um País de Todos. 2004: O Brasil na era do desenvolvimento sustentável. Ano 2, nº 4. p. 11. Dezembro de 2004(2).
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Censo Demográfico 2000. Disponível em www.ibge.gov.br, acessado em 2005.
- _____. Fundeb: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação: avanços na universalização da educação básica / LIMA, Maria José Rocha. DIDONET, vidal (Orgs.) – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.
- _____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Saúde. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>, acessado em dezembro de 2006.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) Parecer CNE/CEB nº. 01/2006 de 1º/02/2006. Brasília, 2006.
- _____. MARE. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do estado. Disponível em https://www.planalto.gov.br/publi_04colecacao/plandia.htm, acessado em dezembro de 2006(1).
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Estado@Tocantins. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil>, acessado em 09 de março de 2007(a).
- _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (18 de setembro de 1946). Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao. Acessado em abril de 2007(b).
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Informe dos resultados finais do Censo Escolar 2006. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news07_02.htm. Acessado em maio de 2007(c).
- _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Notas do Ideb crescem em todo o país. Levantamento por regiões e estados mostra evolução na qualidade da educação básica. Disponível em <http://portalideb.inep.gov.br/>, acessado em 09.06.2008 (a).
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução No. 2, de 28 de abril de 2008. Publicada no Diário Oficial da União de 29/4/2008, Seção 1, p. 81. Brasília, 2008(b).

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1). 1997.

_____. Reforma do estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo, Ed. 34, 1998.

CALVÓ, Pedro Puig. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: Pedagogia da Alternância: alternância e desenvolvimento. Brasília – DF: Duplicata, 1999.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. Tocantins: O Movimento Separatista do Norte de Goiás, 1821 – 1988. São Paulo: A. Garibaldi, Editora da UFG, 1999.

CAVALCANTE, Nilton Vale. ALMEIDA, Cristiane Silva de. Uma Breve Reflexão acerca do Pensamento Educacional Brasileiro. In: Anais do VI COLOQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE. Recife – PE 2007.

CEETEPS – Centro Estadual de Educação tecnológica Paula Souza. Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da educação. São Paulo: CEETEPS, 2000.

CHAVES, Ana Paula Pacheco. A Origem da Alternância. In: Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da Educação. CHAVES, Ana Paula Pacheco ET ALL. São Paulo: CEETEPS, 2000.

CHESNAIS, François. A Superação da crise, ameaças de crises e novo capitalismo. In: Uma nova fase do capitalismo? São Paulo: Xamã, 2003.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

COGGIOLA, Osvaldo. O Capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2002.

COSTA, Edmundo Rodrigues et al. A Política Agrária Brasileira: Pouca Terra Sob os Nossos Pés. Disponível em http://www.fao.org.br/CD/download/8_politica_agraria.pdf Acessado em março de 2007.

COSTA, Silvana Medeiros. Escola Nacional de Administração Pública – ENAP: Educação para que cidadania? Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação. Universidade Federal da Paraíba. 2002. 111f.

DIMENSTEIN, Gilberto. O cidadão de papel. A infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2001.

EFA – Escola Família Agrícola de Porto. Projeto Político e Pedagógico (PPP). Porto Nacional: 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. GENTILI, Pablo. (orgs). *A Cidadania Negada. Políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 3. ed. – São Paulo: Cortez [Buenos Aires, Argentina]: CLACSO, 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Natureza, especificidade e custos humanos da crise dos anos 70/90. In: *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1999.
- GIMONET, J. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: Salvador: UNEFAB, 1999.
- GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 2006.
- GADOTTI, Moacir. *Construindo a Escola Cidadã*. 1998: p. 17.
- GIRALDIN, Odair. Dois Arraiais do Norte de Goiás e os conflitos com os Xerentes nos séculos XVIII e XIX. In: *Revista Amazonense de História*. Vol. 1, n. 1, jan./dez. 2002.
- GODINHO, Durval. *A História de Porto Nacional*. Prefeitura Municipal de Porto Nacional, 1988.
- GUANZIROLI, Carlos Enrique et al. *Novo retrato da agricultura familiar: o Brasil redescoberto*. Brasília: Convênio FAO/Inra, 2000.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. *Cidade-Estado na Antiguidade Clássica*. In: *História da Cidadania*. Pinsky, Jaime; Pinsky, Carla Bassanezi (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2005.
- GUERRA, Gutemberg Armando Diniz et all. *Agricultura Familiar na Pós-Graduação no Brasil e na Universidade Federal do Pará (UFPA)*. Disponível em. Acessado em.
- HABERMAS, J. *Cidadania e identidade Nacional*. In: ____ *Direito e Democracia*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- HADDAD, Sérgio. Apresentação do Caderno ABONG nº 27 – maio/2000. In: *ONGs identidades e desafios atuais*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2000.
- HAGE, Salomão Muffarrej. *Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à Educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense*. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/17/19>, acessado em dezembro de 2007.
- HERKENHOFF, João Batista. *Movimentos Sociais e Direito*. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2004.
- II CNEC. *Por uma Política de Educação do Campo. Texto Base da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo*. Luziânia, 2004.

JANELA, Almerindo Afonso. A Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-Nação e a Emergência da Regulação Supranacional. In: Educação & Sociedade. Dossiê Políticas Educacionais. Cedes, 2001, p. 20.

JORNAL DO TOCANTINS. Caderno Economia. Disponível em <http://www2.jornaldotocantins.com.br/antiores/26mai2004/economia/1.htm>, acessado em junho de 2007.

KOLLING, Edgar Jorge; NÉRY, Irmão; MOLINA, Mônica. (org.). Por uma educação básica do campo. Brasília: UNB, 1999.

KOTSCHO, Ricardo. O Massacre dos Posseiros. Conflitos de Terras no Araguaia – Tocantins. São Paulo: Brasiliense, 1980.

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

LIRA, Eliseu Ribeiro. A Gênese de Palmas – Tocantins. 217f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP – Presidente Prudente, 1995.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marly E.D.A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZANO, Eduardo. Experiência Médica em Porto Nacional, Goiás. Atuação em Grupo como elemento de Promoção do Homem na Amazônia. In: Revista Paulista de Medicina. Vol. 80 – julho 1 - 1972.

MANZANO, Heloisa Lotufo; MANZANO, Eduardo. Nas Barrancas do Tocantins. Goiânia: América, 2005.

MANZINE-COUVRE, Marilou. BRASIL “CLIVADO”: O SEU LADO CRIATIVO. In: D’Incao, Maria Ângela (org.). O Brasil não é mais aquele... MUDANÇAS SOCIAIS APÓS A DEMOCRATIZAÇÃO. São Paulo: Cortez, 2001.

MARSHALL, T.H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1967
MAUES, Olgaíses. A Educação na contemporaneidade: mercantilização e privatização? In: Universidade e Sociedade. Luta e Resistência / Sindicato nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES/SN, Ano XV – nº 37 – março de 2006.

MARTINEZ, Paulo. Direitos de Cidadania: um lugar ao sol. São Paulo: Scipione, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). Pesquisa Social: Teria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOREIRA, Cláudia Cristina Pacheco. Impacto de Nova Redivisão Territorial na Geração e Riquezas, Desenvolvimento e Administração. Disponível em <http://www.senado.gov.br/conleg/artigos/economicas/ImpactodeNova.pdf>, acessado em março de 2007.

MORIGI, Valter. A escola do MST: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORONI, José Antonio. Participamos, e daí? Observatório da Cidadania. Texto para debate. Disponível em http://www.aracati.org.br/portal/pdfs/13_Biblioteca/Textos%20e%20artigos/participacao_Moroni.pdf, acessado em 20 de junho de 2007.

NASCIMENTO, Júnio Batista. Conhecendo o Tocantins: História e Geografia. Palmas: Palmas Cultural, 2004.

NEVES, Gleisi H. Municipalização do ensino fundamental e cidadania. Revista de Administração Municipal. Rio de Janeiro, 1994.

NOSELLA, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/PUC-SP, 1977.

OLIVEIRA, Neilton Araújo de. Prática Alternativa de Saúde – Considerações sobre o Trabalho de Porto Nacional e o Movimento Popular de Saúde. In. Estudos Goianienses. Revista da Universidade Católica de Goiás. Vol. 10, jan-mar. Goiânia, 1983.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. A Política Educacional no Cotidiano Escolar: um estudo meso analítico da Organização Escolar em Belém – PA. Tese de Doutorado, defendida na PUC/SP. 2000.

PEREIRA, Erialdo Augusto. Formação de Jovens e Participação Social. Um estudo sobre a formação de três jovens da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO. 2003. 209f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova. Lisboa. 2002.

_____. Avaliação Formativa e Pedagogia da Alternância: uma experimentação pedagógica na Escola Família Agrícola de Porto Nacional - TO, [2001 – 2002]. In. Revista da Formação por Alternância. Brasília: UNEFAB, 2005.

PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Projeto para Formação de Educadores nas áreas de reforma agrária em Pedagogia da Alternância. Magistério de Nível Médio. Escola Família Agrícola de Porto Nacional, 2005.

QUEIROZ, João Pereira de. Processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás. 1997. (Dissertação de Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1997.

RIBEIRO, Benvinda Barros Dourado. O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e suas implicações na Organização e Gestão da escola pública do Tocantins. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: U.F.G, 2002.

RODRIGUEZ, F. Elementos para o debate sobre a questão de gênero no meio rural. In: Conferência Internacional da Via Campesina. Anais. São Paulo: Peres. 2004, p. 74.

ROSA, Rui Namorado. A educação: de serviço público a mercadoria transnacional. Disponível em <http://www.galizacig.com/index.html>, acessado em junho de 2007.

- SACRISTAN, G. O Currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SCHLESINGER, Sérgio; NORONHA, Silvia. O Brasil está nu! O avanço da monocultura da Soja, o grão cresceu demais. Rio de Janeiro: Fase, 2006.
- SEAGRO. Secretaria da Agricultura do Estado do Tocantins. Disponível em <http://www.to.gov.br/seagro/conteudo.php?id=30>, acessado em agosto de 2007.
- SECOM, Secretaria de Comunicações do Estado do Tocantins. O Estado do Tocantins, Economia. Disponível em <http://web.secom.to.gov.br/Economia>, acessado em 07 de março de 2007.
- SEDUC, Secretaria da educação e Cultura do Estado do Tocantins. Proposta Curricular Educação do Campo – versão preliminar. Palmas: 2007.
- SEPLAN, Secretaria do Planejamento e Meio Ambiente do Estado do Tocantins. Indicadores Socioeconômicos do Tocantins. Palmas: Seplan, 2004.
- SCHERER-WARREN, Ilse. Cidadania Sem fronteiras: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.
- SILVA, Antenor Roberto Pedroso da Silva. O Agronegócio e o Estado do Tocantins: o atual estágio de consolidação. In: Caminhos de Geografia. V. 8, n. 21. Uberlândia, 2007.
- SILVA, Lourdes Helena da. As Experiências de Formação de Jovens do Campo: Alternância ou Alternâncias? São Paulo: UFV, 2003.
- SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de. Educação do Campo e Poder Local na Amazônia: Articulações e Possibilidades. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes; ARAÚJO, Ronaldo Marcos, ET ALL / Políticas Públicas Educacionais. O Governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006.
- TAHAN, Célia Bretas. Biodiesel: Lula prevê que país será potência energética. Jornal do Tocantins, Palmas-TO, p. 3, 19 de maio de 2007.
- TOCANTINS / SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA (SEDUC). Escola Autônoma de Gestão Compartilhada: Proposta de Reformulação do Programa. Palmas, SEDUC, 2000.
- TONET, Ivo. Educação, cidadania e emancipação humana. Ijuí: Unijui, 2005.
- TONET, Ivo. Educação e Formação Humana. Disponível em WWW. Acessado em 2007.
- TOSCANO, Moema. Introdução à sociologia educacional. Petrópolis, RJ: Vozes.
- TOURAINÉ, Alain. Movimentos sociais e ideologias nas sociedades dependentes. In: Albuquerque, J.A.G. org.). Classes médias e política no Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1992.

UNEFAB. União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. Seminário Internacional sobre Pedagogia da Alternância: Depoimentos dos Participantes. In: Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento. Brasília – DF: Duplicata Editora Ltda, 1999.

WOLKMER, Antonio Carlos. Pluralismo Jurídico. Fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Alfa Ômega, 2001.

ANEXOS

1. – Relação dos estudantes que concluíram estudos na EFA desde 1997 a 2006
2. – Questionário
3. – Roteiro para Entrevistas
4. – Folder: I Encontro de Egressos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO.



Anexo I.

COMSAUDE – Comunidade de Saúde, Desenvolvimento e Educação
EFA – Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO.
 Relação dos estudantes que concluíram desde 1997 a 2006

8ª Série 1997

1- Abdiel Rodrigues da Silva
2- Antonio Dias da Silva
3- Dayner Rodrigues Lopes
4- Eromar José de Carvalho
5- Fabiana dos Santos Silva
6- Fabio dos Santos Silva
7- Gilvan Nunes de Araujo
8- Holga Ribeiro
9- Helio dos Santos Milhomem
10- Josivan Neres Tavares
11- Jossimar França de Sousa
12- Maria do Bonfim Ribeiro
13- Nilvan Nunes Araujo
14- Ozeias Neres Cerqueira
15- Salvador Rodrigues da Cunha
16- Silvanete Guilherme de Lima
17- Tatiana Espirito Santo Lopes
18- Wagner Barbosa Lima
19- Vanderli Barros da Cunha
20- Kleyton Magalhães e Silva

8ª Série 1998

1- Ailton Gonçalves Fernandes
2- Adelci Reis da Silva
3- Almir Guimarães de Oliveira
4- Anderson de Jesus Fernandes
5- Arlindo Gomes Ribeiro
6- Cássio Freitas de Oliveira
7- Emilton Santos Miihomem
8- Erenilton Ribeiro Neres
9- Flávio Moraes Ramos
10- Jairo Soares Rodrigues
11- José Carlos Ribeiro Andrade
12- Junio Cesar Alves de Sousa
13- Lucivônio Dias Ferreira
14- Robson José de Carvalho
15- Suedes Romério Ramos Ribeiro
16- Valdizia José de Oliveira

17- Vanderley Fernandes da Silva
18- Adileny Alves da C. Ferreira
19- Acacio Vieira Oliveira
20- Elda Santos Milhomem

8. ^a Série 1999	
1- Antonia Nunes de Araujo	
2- Cleberson de C. Barros	
3- Cleiber Louredo Barbosa	
4- Eliesso Rodrigues Dias	
5- Eucilane Aires de Abreu	
6- Fábio Junio de Oliveira	
7- Fernando Moraes Ramos	
8- Frederico Martins G. Neto	
9- Hélio Marcelino dos Santos	
10- Hercio Carlos Ribeiro Andrade	
11- José Ferreira de Souza	
12- Josiane Alves de Souza	
13- Josiano Vieira da Silva	
14- Manoel R. de Souza Pinto	
15- Manoel Vieira Carvalho	
16- Rogério Rocha Milhomem	
17- Sérgio Fernandes da Silva	
18- Tatiana Pereira Araujo	
19- Tatiane Aparecida de Oliveira	
20- Wilson Martins Fonseca	
21- Valdioni Araujo	

8. ^a Série 2000	
1- Adilson Arruda Alves	
2- Andreia Aires de Abreu	
3- Cleiton Louredo Barboza	
4- Daniel Alves de Assis	
5- Elcione Tiago Oliveira	
6- Emerson Tiago Oliveira	
7- Evando Rodrigues de Sousa	
8- Felisberto José de Oliveira	
9- Gilvanete Neres de Cerqueira	
10- Jacinto Ferreira de Souza	
11- José Leandro de Souza Pinto	
12- João Carlos Ribeiro Andrade	
13- Joaquim Filho Aires Mendes	
14- Mauricio Nunes Barbosa	
15- Marcos Aurelio Ribeiro de Souza	
16- Marcelo Batista Queiros	

17- Oziel Neres de Cerqueira
18- Pantaleo Fernandes Lira
19- Pedro Cristovão Moreira
20- Reginaldo de Souza Pinto
21- Ricardo Neves Lira
22- Romulo Ribeiro Medeiros
23- Ruiteir Dutra da Silva
24- Vaneça Rodrigues Lopes
25- Vanuza Rodrigues Lopes

8ª Série 2001	
1.	Alexandre Alves de Souza
2.	Adrea Neves Lira
3.	Claudioniro de Souza Leite
4.	Cleidson Pires dos Santos
5.	Edmilson Fernandes da Silva
6.	Elanio Pereira Tavares
7.	Eudinei Moreira da Silva
8.	Ezequias Santos Milhomem
9.	Genisvaldo Romério Ramos Ribeiro
10.	Gildeon Rodrigues Sena
11.	Idelvana Carlos Ferreira
12.	Janete Ribeiro de Souza
13.	Janilton Magalhães Rodrigues
14.	João Antonio da Silva Junior
15.	Joel Zacarias da Silva
16.	Lucione Souza Batista
17.	Lujailson Alves de Souza
18.	Omarton Tiago dos Reis
19.	Oneias Neres de Cerqueira
20.	Pedro Neto Pereira dos Santos
21.	Richardson Barros da Luz
22.	Robson Costa Fonseca
23.	Ronys Reigno Santos Leal
24.	Wagner Moreira da Silva
25.	Walison da Costa Barros
26.	Wesley Freire Alves

8ª Série 2002	
1-	Arão Neres de Cerqueira
2-	Antonio Lino de Araujo
3-	Claudiomar de Souza Leite
4-	Clebson Costa Fonseca
5-	Darley Barbosa da Silva
6-	Edgar Pereira de Souza
7-	Fabricio Rafael Pereira

8- Gleydson Moreira Neves dos Santos
9- Leila Silva Araujo
10- Leonardo de Souza Leite (in memória)
11- Marcela Bento Cirqueira
12- Marcelo Bento Cirqueira
13- Maciel Bento Cirqueira
14- Manoel Pereira de Souza
15- Ronaldo Santos Leal
16- Naidles Barbosa da Silva

8ª série 2003	
1- Adenilton do Bonfim Clementino Oliveira	
2- Adilson Barbosa Alves	
3- Alcimar Lopes Machado	
4- Cledeilson Alves de Sousa	
5- Cledenilton Fernandes Dias	
6- Diesley Pereira da Silva	
7- Ebeneze Santos Milhomem	
8- Edmilson Pereira de Souza	
9- Genisvan Rómerio Ramos Ribeiro	
10- Jasson Carneiro da Silva	
11- Gean Lopes Dias	
12- José Neres de Souza	
13- Lusiene M. Ferreira	
14- Marcos Gomes Viana	
15- Nilson Gonçalves Oliveira	
16- Renilton Fernandes Dias	

8ª Série 2004	
1- Alana Matos de Carvalho	
2- Acácio Rodrigues Furtado Neto	
3- Ana Flávia Moreira Neves	
4- Cleones Sousa de Matos	
5- Dennis Francisco Soares	
6- DeJane Rodrigues Lopes	
7- Dário Junio Bento Cirqueira	
8- Dyony Martins Araujo	
9- Evercino da Costa Amorim	
10- Estevan C. da Neves Filho	
11- Edson Carlos Ferreira	
12- Elvins Eugenio Moreira Neves dos Santos	
13- Heleno Matos Fernandes	
14- Itamar Arruda Alves	
15- Jhony Lima de Sousa	
16- Ledson Mendes dos Santos	
17- Maralise Matos Fernandes	

18- Marcileide de Souza Batista
19- Otavio W. Moreira de Souza
20- Rony Costa França
21- Raul Matos de Carvalho
22- Raquel Matos de Carvalho
23- Sinara Matos de Carvalho
24- Wesley Moreira de Sousa
25- Cicero Martins Pereira

8ª Série 2005	
1- Adelson Lopes da Silva	
2- Cleber Barbosa da Silva	
3- Euziene Rodrigues da Silva	
4- Elizan Machado dos Santos	
5- Franklin Alves Fernandes	
6- Henrique Barbosa Brito	
7- Jandivaldo Ferreira Leite	
8- Jenivaldo Gonçalves Dias	
9- Jeferson Moreira Cezar	
10- Luciano Bento dos Santos	
11- Luziane Miranda da Silva	
12- Marcos Aurelio da Silva	
13- Manoel Divino Martins Matos	
14- Miguel Pereira R, Neto	
15- Valdene Cardoso Belém	
16- Vânia Rodrigues Lopes	
17- Willians Dias Ribeiro	
18- Sinésio Fernandes Sousa Neto	

8ª Série 2006	
1- Adelson Souza Ribeiro	
2- Ademir Batista Novais	
3- Adelci Moreira de Jesus	
4- Adgmar Moreira de Jesus	
5- Adecimar Moreira de Jesus	
6- André Neves Lira	
7- Antonio Rodrigues de Souza	
8- Antonio Simenon S. Silva	
9- Artur Matos de Carvalho	
10- Dagna Katielle Cezar Ribeiro	
11- Diocleciano Maciel Nunes	
12- Eliomar Pereira da Silva	
13- Gederson Moreira Cezar	
14- Jamilson Ferreira Leite	
15- Jeovane Moraes Dias	

16- João Marcos Marcelino Magalhães
17- João Marcolino Santana Gonçalves
18- Kalmaquex da Silva Soares
19- Keicyane Martins Barbosa
20- Leilissane Moreira Ribeiro
21- Macelo Teixeira Araujo
22- Neilton Dias Lima do Nascimento
23- Rayanny Ellen Marques Pereira
24- Rosileide Vieira da Silva
25- Salustriano A. DiasFilho
26- Wanderson Souza Ribeiro
27- Wilhasmar Soares Ribeiro

Ensino Médio

3ª Série 2001
1- Acácio Vieira Carvalho
2- Ailton Gonçalves Fernandes
3- Anderson de Jesus Fernandes
4- Erenilton Ribeiro Neres
5- Emilton Santos Milhomem
6- Fábio Euripedes Barros de Almeida
7- Helio Santos Milhomem
8- José Carlos Ribeiro Andrade
9- Junio Cesar Alves de Souza
10- Luiz Ferreira da Silva
11- Maria Cristhina Barros da Luz
12- Maria da Guia Dias da Silva
13- Robson José de Carvalho
14- Rogério Ribeiro Araujo

3ª série 2002
1- Cleiber Louredo Barboza
2- Daniel Alves Peixoto
3- Eucilaine Aires de Abreu
4- Eromar José de Carvalho
5- Helio Marcelino dos Santos
6- José Ferreira de Souza
7- Josemar da Silva Lima
8- Marigênia da Silva Rodrigues Gontijo
9- Rogério Rocha Milhomem
10- Sérgio Fernandes da Silva
11- Tatiana Pereira da Silva

3ª Série 2003
1- Adilson Arruda Alves
2- Elias Moreira Oliveira
3- Evando Rodrigues de Souza
4- Felisberto José de Oliveira
5- Jacinto Ferreira de Souza
6- Joaquim Filho Aires Mendes
7- Marcos Aurelio Ribeiro de Souza
8- Marcelo Batista Queiroz
9- Mauricio Nunes Barbosa
10- Oziel Neres de Cerqueira
11- Pedro Cristovão Moreira
12- Ricardo Neves Lira
13- Washington Barros Cavalcante
14- Wert Lopes Dias
15- Vaneça Rodrigues Lopes
16- Vanuza Rodrigues Lopes

3ª Série 2004
1- Alexandre Alves de Souza
2- Cleidson Pires dos Santos
3- Claudioniro de Souza Leite
4- Etilene Monteiro da Silva
5- Ezequias Santos Milhomem
6- Eudnei Moreira da Silva
7- Edmilson Fernandes da Silva
8- Elielton Rodrigues Menezes
9- Francisco de Assis Souza da Silva Filho
10- Genivaldo Rómerio Ramos Ribeiro
11- Idelvana Carlos Ferreira
12- Janet Ribeiro de Souza
13- Lucione Souza Batista
14- Pedro Vieira da Silva
15- Pedro Neto Pereira dos Santos
16- Walison da Costa Barros
17- Weder Ferraz de Lima

3ª Série 2005
1- Antonio Cicero da S. Neto
2- Antonio Lino de Araujo
3- Arão Neres Cerqueira
4- Bonfim Neres de Souza
5- Claudiomar de Souza Leite
6- Gleydson Moreira Neves dos Santos
7- Iara Ribeiro Silva
8- Iran Lopes Dias

9- Jaisel Alves Santos
10- Joilton Oliveira Santos
11- Leandro Ribeiro Nogueira
12- Leidimara Pereira da Silva
13- Lujailson Alves de Souza
14- Marcelo Bento Cirqueira
15- Marciel Bento Cirqueira
16- Natanael Rodrigues Pereira
17- Neusivânia M. da Silva
18- Paulo Eduardo Ribeiro Silva

3ª Série 2006	
1-	Adenilton do Bonfim Clementino Oliveira
2-	Adilson Barbosa Alves
3-	Alex Selvino dos Santos
4-	Alexsandro Gonçalves Oliveira
5-	Alcimar Lopes Machado
6-	Darley Barbosa da Silva
7-	Diesley Pereira da Silva
8-	Domingos Gomes Silva
9-	Ebeneze Santos Milhomem
10-	Francisca Égila Monteiro da Silva
11-	Genisvan Rómerio Ramos Ribeiro
12-	Jasson Carneiro da Silva
13-	José Neres de Souza
14-	Marcos Aurelio Lima de Souza
15-	Marcos Gomes Viana
16-	Renata Barbosa da Silva
17-	Renilton Fernandes Dias
18-	Romilson Chagas Miranda

Curso Profissionalizante

Curso Profissionalizante 2003	
1.	Acacio Vieira Carvalho
2.	Daniel Alves Peixoto
3.	Emilton Santos Milhomem
4.	Erenilton Ribeiro Neres
5.	Eucilane Aires de Abreu
6.	Helio Marcelino Santos
7.	Marigênia da Silva Rodrigues Gontijo
8.	Robson José de Carvalho
9.	Rogério Ribeiro Araujo
10.	Rogério Rocha Milhomem

Curso Profissionalizante 2004
1. Adilson Arruda Alves
2. Elias Moreira Oliveira
3. Mauricio Nunes Barbosa
4. Marcelo Batista Quieroz
5. Oziel Neres de Cerqueira
6. Pedro Cristovão Moreira
7. Washington Barros Cavalcante

Profissionalizante 2005
1. Alexandre Alves de Souza
2. Claudioniro de Souza Leite
3. Elielton Rodrigues Menezes
4. Etilene Monteiro da Silva
5. Francisco de Assis S. da S. Filho
6. Genivaldo Rómerio Ramos Ribeiro
7. Heliomar Alves Arruda
8. Jailson Alves da Costa Andrade
9. José Carlos Ribeiro Andrade
10. Janet Ribeiro de Souza
11. Jailton Gomes Medrado
12. José Ferreira de Souza
13. Lucione Souza Batista
14. Marcos Aurelio Ribeiro de Souza
15. Pedro Neto Pereira dos Santos
16. Pedro Vieira da Silva
17. Walison da Costa Barros
18. Werder Ferraz de Lima
19. Zita Lopes Machado

Profissionalizante 2006
1. Antonio Cicero S. da S. Neto
2. Antonio Lino de Araujo
3. Arão Neres de Cerqueira
4. Joilton Oliveira Santos
5. Leandro Rodrigues Nogueira
6. Leidimara Pereira da Silva
7. Lujailson Alves de Sousa

Anexo 2.

QUESTIONÁRIO**I - Dados Pessoais:**1.1. - Identificação: _____ (Identificação pela(s) letra(s) inicial (is) do nome).1.2. - Sexo: () Feminino; () Masculino;1.3. - Idade: _____;1.4. - Atualmente você reside: () No campo; () Na cidade;1.5. - Atualmente sua família reside: () No campo; () Na cidade;**II - Questões:****2. Porque razão você resolveu estudar na EFA de Porto Nacional?**

() Vontade própria; () Incentivado pela Família; () Influenciado por colegas;

() Não tinha outra opção; () Outros;

Respostas espontâneas:

Onde morava só era oferecida da alfabetização até a 4ª. série;

Identificava com a EFA por ser uma escola para filhos de camponeses;

Irmãos, parentes e/ou conhecidos estudavam na EFA;

Achava que a EFA oferecia melhores condições para minha permanência no campo;

2. Depois que concluiu seus estudos na EFA que você fez?

2.1. () Parei de estudar;

2.2. () Continuei estudando.

2.3. Caso afirmativo, que cursos fez?

() Curso Superior () Outros cursos.

2.4. () Prossegui estudos no grau universitário e fui trabalhar na cidade;

2.5. () Prosseguiu estudos no grau universitário e fiquei trabalhando no campo;

2.6. () Parei de estudar e permaneci no campo trabalhando na propriedade com seus pais;

2.7. () Parei de estudar e permaneci no campo, mas trabalhando noutra propriedade;

2.8. () Outros;

3. – Você está trabalhando atualmente?

() Sim; () Não;

Caso afirmativo que tipo de trabalho realiza?

No Campo	Na Cidade
Fazenda	Fazenda
Comércio	Comércio
Assistência Técnica	Assistência Técnica
Vendedor	Vendedor
Funcionário Público	Funcionário Público
Outros	Outros

De que forma este trabalho é realizado?

No Campo	Na Cidade
Junto a família	Junto á família
Sozinho	Sozinho
Em grupo	Em grupo
Diarista	Diarista
Empregado	Empregado
Outros	Outros

4.- Atualmente você participa de organizações comunitárias, movimentos sociais ou outros?

() Sim () Não

Caso Positivo, onde?

- 4.1 () Participo do grupo de jovens da minha comunidade;
4.2 () Participo da Associação de Pequenos Produtores Comunidade;
4.3 () Participo do Sindicato dos Trabalhadores Rurais;
4.4 () Participo de algum Movimento Social.

Qual? _____.

- 4.5 () Participo da Igreja (Católica);
4.6 () Participo de Igrejas Evangélicas;
4.7 () Outras formas de participação. Citar.

5 - Atualmente você é alguma liderança, exercendo algum cargo eletivo?

- 5.1 - () Vereador; 5.2 - () Líder Político (assessor);
5.3 - () Presidente de Sindicato; 5.4 - () Presidente de Associação;
5.5 - () Dirigente Sindical; 5.6 - () Líder de Movimento Social;
5.7 - () Membro de Associação de Agricultores ou similar;
5.8 - () Filiado a algum Partido Político;
5.9 () outro (s) - Citar: _____

6. A AFA mudou concretamente sua vida?

() Sim () Não

Justifique sua resposta.

7. A EFA contribuiu para melhorar as condições de vida de sua família ou comunidade?

() Sim () Não

Justifique sua resposta

8. A EFA contribuiu para oferecer algum instrumento de organização da comunidade?

() Sim () Não

Justifique sua resposta

9. Como você se sente, em termos de formação (para o trabalho ou para a vida), depois que concluiu seus estudos na EFA?

Anexo 3.

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

TÍTULO:

A PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA NA VISÃO DOS EGRESSOS DA EFA DE PORTO NACIONAL – TO: a possibilidade de uma formação integral

QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA:

- 1) Como a Formação Integral dos jovens, um dos pilares fins da rede CEFFA se materializa na EFA de Porto Nacional?
- 2) Qual a opinião dos egressos acerca da metodologia pedagógica da EFA?
- 3) Os saberes adquiridos na EFA contribuíram para melhorar as condições de vida não só dos egressos como também dos seus pais, vizinhos e da comunidade?
- 4) Como ocorre a participação dos egressos nos diversos aspectos da vida social?

OBJETIVOS DA PESQUISA:

Objetivo Geral:

Analisar se as práticas educativas da Pedagogia da Alternância, desenvolvidas na EFA de Porto Nacional - TO contribuíram para a formação integral e cidadã de seus egressos.

Objetivos Específicos:

- a) Pesquisar como se deu a participação dos egressos no desenvolvimento das diretrizes da EFA¹⁵ e até que ponto as propostas da Escola coadunam com os princípios fundamentais da Pedagogia da Alternância e sua articulação com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.
- b) Desvelar a opinião dos egressos acerca da EFA e mais especificamente o que mudou nas suas vidas, na vida dos seus pais e da comunidade adstrita a partir do momento que concluíram seus estudos;

¹⁵ “As atividades pedagógicas das EFAs são entendidas como: 1) – as atividades de organização local da proposta pedagógica, construída pela equipe da escola, com a participação das famílias, estudantes e parceiros” (PPP da EFA Porto Nacional, p. 17).

- c) Verificar se a EFA estimulou seus alunos (as) à participação na vida política e social da comunidade onde vivem e trabalham;
- d) Verificar se as vivências e experiências na EFA estimularam o envolvimento dos egressos nos processos de organização e luta dos povos do campo;

TIPO DE ENTREVISTA:

Semi-estruturada e individual.

SUJEITOS DA PESQUISA:

Egressos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional, escolhidos aleatoriamente.

TEMPO DA ENTREVISTA:

Aproximadamente 60 min.

OBJETIVOS DA ENTREVISTA:

- 1) Compreender, (por meio da opinião dos egressos,) se a EFA para assegurar sua dinâmica específica da Pedagogia da Alternância incentivou a participação como atitude permanente de todos, defendendo a democracia como exercício permanente da cidadania;
- 2) Desvelar e analisar a opinião dos egressos acerca da EFA, que tipo de formação ela ofereceu, quais eram suas expectativas (dos alunos), o que mudou nas suas vidas depois de formados, quantos deles aplicam o que aprenderam e/ou socializam os conhecimentos adquiridos enquanto alunos da EFA com seus pais, vizinhos e com a comunidade e principalmente, onde estão e o que estão fazendo nos diversos aspectos de suas vidas;
- 3) Verificar se os egressos estão participando democraticamente da sociedade, envolvidos nos processos de organização e luta dos povos do campo e exercendo seus direitos de cidadania.

QUESTÕES DA ENTREVISTA:

- 1) Como foi o seu envolvimento no dia-a-dia da EFA em relação às decisões sobre a gestão da Escola Família Agrícola de Porto Nacional (EFA);
- 2) Quais as atividades (didático-pedagógicas: jornadas, cursos, treinamentos) desenvolvidas durante sua permanência na Escola?

- 3) O que você vivenciou em termos de sua formação durante os anos passados na EFA contribuíram efetivamente para mudanças no seu lote, na sua comunidade?
- 4) O que você está fazendo hoje em termos de ocupação profissional?
- 5) Você está satisfeito?
- 6) O que mudou concretamente na sua vida, depois que concluiu seus estudos na EFA?
- 7) Na condição de ex-aluno (a) da EFA você tem colaborado concretamente para que seu aprendizado seja socializado, dividido com seus pais, vizinhos ou comunidade? Dê exemplos.
- 8) Você participa de algum movimento social, partido político, clube, sindicato, associação ou outra forma de organização?
- 9) Essa participação (ou não) foi incentivada por suas vivências (pedagógicas, sociais ou culturais no interior da escola)?
- 10) A EFA contribuiu para oferecer algum instrumento de organização da comunidade?
- 11) Na sua avaliação o que você acha que a EFA tem de diferente das outras escolas que você conhece ou já estudou? E o que ela tem que é igual?

Inscrições

Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO

(EFA) Telefone:

(63) 9971-8292 Ozeias

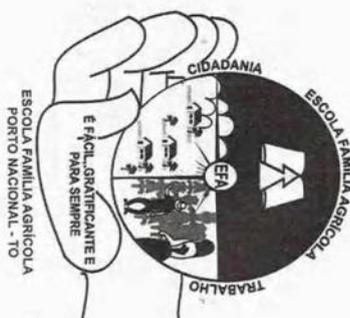
(63) 3363-2615 Deusena

(63) 9911-6293 Erenilton

(63) 9986-7314 Rosa Maria

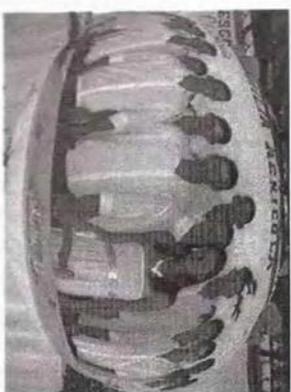
e-mail: efa@yahoo.com.br

Apoio



I ENCONTRO DE EGRESSOS
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

12 e 13 Outubro de 2007
ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA
Porto Nacional - TO



ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL - TO

ANO DE IMPLANTAÇÃO 1994

Egressos - EFA Porto Nacional

Onde estão? O que fazem? Para onde irão?

Que significados teve a sua passagem pela EFA?

Para discutir estas questões e outras mais a

Associação de Apoio a EFA convida você,

que estudou na EFA, e que sente orgulho desta instituição,

a participar do **ENCONTRO DE EGRESSOS** da EFA Porto Nacional.

Volte à sua casa!

Traga na bagagem, além de muita alegria, o seu talento cultural!

OBJETIVOS

- Promover um encontro entre os egressos da Escola Família Agrícola de Porto Nacional – TO;
- Refletir sobre as contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável de Porto Nacional e região e sobre a Formação Integral dos educandos;
- Contribuir na articulação entre os egressos(as), as organizações sociais, políticas e econômicas do município e região.

PROGRAMAÇÃO

SEXTA-FEIRA

11:00 Chegada (Ônibus saindo da rodoviária a partir das 10h.)

11:45 Almoço

12:00 Organização do espaço

13:30 Credenciamento

14:00 Acolhida/mística

14:30 Questionário

15:00 Intervalo

16:00 EFA ontem e hoje

17:00 Esporte

18:30 Banho

19:00 Janta

22:00 Noite cultural

00:00 Descanso

SÁBADO

6:30 Café

7:00 Mística

7:30 Apresentação dos dados

9:30 Avaliação

10:00 Encaminhamentos finais

11:45 Almoço

12:00 Retorno



ENCONTRO DE EGRESSOS
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE PORTO NACIONAL
PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Estudante: _____
 Filiação: _____
 Escolaridade: _____
 Profissão: _____
 Localidade: _____
 Endereço: _____
 E-mail: _____
 Telefone: _____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)