UNIVESIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
"PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO"
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃOEM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ARIOSTO MOURA DASILVA

A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO PIAUÍ

Teresina, março de 2006.

ARIOSTO MOURA DASILVA

A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO PIAUÍ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, do Centro de Ciência "Professor Mariano da Silva Neto" (CEE)s da Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio José Gomes.

Teresina, março, 2006.

ARIOSTO MOURA DASILVA

A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO EM ALTERNÂNCIA NO PIAUÍ

Aprovada em _____/_____/_____

BANCA EXAMINADORA:

_____

Profº. Dr. Antonio José Gomes (orientador)

_____

Profª Drª Guiomar de Oliveira Passos (membro)

_____

Profº. Dr. Antonio de Pádua Carvalho Lopes (membro)

_____

Profª Drª Antônia Edna Brito (Suplente)

Silva. Ariosto Moura da

S586t

A Trajetória sócio-histórica da educação em alternância no Piauí/ Ariosto Moura da Silva. Teresina: UFPI, 2006.

259 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) UFPI.

1. Educação – Piauí – História. 2. Educação – Piauí - Aspectos Sociais. I – Título

C.D.D. 370.98122

DEDICATÓRIA

A todos os trabalhadores (as) anônimos (as) que contribuem para o crescimento deste País, em especial, aqueles que acreditam que ainda é possível construir uma sociedade em que a cidadania não seja privilegio apenas dos que vivem na cidade.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho não seria possível sem o apoio de inúmeras pessoas que por meio da educação se reencantaram com a vida e o mundo.

Durante o caminho percorrido encontrei diversas pessoas, cada qual a seu modo e do seu jeito, contribuíram para a conclusão deste trabalho. Quero fazer uma referência especial àqueles a quem estou afetivamente ligado e que souberam silenciosamente suportar minha ausência;

Ao Pe. Humberto Pietrogrande que me ensinou que conversa franca é sinal de amizade longa;

Aos colaboradores da Fundação Pe. Antônio Dante Civiero – FUNACI, que me mostraram valores que havia esquecido;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), que mais do que mestres tornaram-se companheiros nessa jornada;

Ao professores doutores da banca de qualificação que me honraram com a presença e a contribuição na construção do conhecimento;

De forma especial, ao meu orientador Professor-Doutor Antonio José Gomes que de maneira plausível soube motivar, compartilhar conhecimento e, sobretudo, soube caminhar junto como orientador;

Por fim aos alunos e monitores das Escolas Famílias Agrícolas que apesar das adversidades não perderam o entusiasmo com a educação.

Encontrar-se para se conhecer
Se conhecer para caminhar junto
Caminhar junto para crescer
Cresce para amar mais

RESUMO

O trabalho realizado trata-se de uma pesquisa com enfoque sistemico considerando que o sujeito epistêmico se constituí nas teias de relações no seu entorno, conferindo-lhe a condição de produto e de produtor de conhecimento. É uma tentativa não só de explicação, mas, sobretudo, de interpretação provisória do que se arrisca chamar de realidade.

A pesquisa teve como objeto de investigação a educação em alternância. Sua finalidade foi traçar o percurso sócio-histórico da implantação dessa proposta pedagógica no estado do Piauí.

A reconstrução do percurso sócio-histórico da alternância teve como objetivo precípuo compreender como a proposta da pedagogia da alternância contribuiu para elevar a escolarização da população do campo, serviu de alternativa para a formação integral do jovem rural além de proporcionar-lhe uma profissionalização para que promova o desenvolvimento local. A abordagem da pesquisa foi realizada sob a perspectiva sistêmica que considerou a complexidade da instituição mantenedora das escolas como conceito mediador do conhecimento.

Durante a pesquisa foi realizado diálogo com vários pensadores entre eles Edgar Morin, Márcia Cândida Moraes, Fritjof Capra, William Soto, José Corragio, Ricardo Abromovay, Lourdes Helena da Silva, José Eli Veiga, José Graziano, DIAS, Marcelo Mina, Sérgio Schenider entre outros.

A construção teórica constituiu-se em uma trajetória de treino e disciplina para a pesquisa. Neste percurso utilizei uma metodologia que articulasse experiências, reflexões e conteúdos. Minha opção foi por trabalhar à luz da perspectiva sistêmica, em especial com a abordagem da complexidade que compreende a realidade como um organismo vivo, complexa e integrada. Por meio deste paradigma emergente dialoguei melhor com as demais formas de abordagens da realidade, uma vez que, a reflexão estava aberta à indeterminação, a diversidade, a incerteza como processo que emergiu na "reconstrução" do conhecimento.

As conclusões a que cheguei com a pesquisa remeteram a aproximações que apontaram para uma reinvenção do campo como espaço que produz não só alimentos, mas também pedagogia. O percurso sócio-histórico da pedagogia da alternância fez emergir uma nova forma de educação do campo que considera o sujeito, o espaço e a relação de desenvolvimento sustentável de forma sistêmica e de base humanista.

ABSTRACT

The work is a research with sistemico approach considering that the epistêmico citizen is constituted in relations and around, conferring it the condition of product an producer of knowledge. It is an explanation attempt not only, but, over all, of provisory interpretation that if it risks to call reality.

The research had as investigative object the educacion of alternation. Its purpose was to trace the passage partner-description of the implantation of this proposal pedagogical in the state of Piauí.

The reconstruction of the passage partner-description of alternation had as objective right to a preferential share to understand as the proposal of the pedagogy of the alternation contributed to raise of education of population of the fiel, served of alternative for the integral formation of the agricultural young besides providing a professionalization to it so that it promotes the local development l. The boarding of the research was carried through under the sistemic perspective that considered the complexity of the main institution of schools as mediating concept of the knowledge.

During the research dialogue with some thinkers berween them Edgar Morin was carried through, Márcia Cândida Moraes, Frithoj Capra, William Soto, José Corragio, Ricardo Abromovay, Lourdes Helena da Silva, José Mine, Sérgio Scheider among others. The theoretical construction consisted in a trajectory of trainings and disciplines for the research. In this passage I used a methodology that articulated experiences, reflections and contents. My option was working to the boarding of the sistemic perspective, in special with the boarding of the complexity that understands the reality as an alive organism, complex and integrated. For way of this emergent paradigm I dialogued. This emergent paradigm I dialogued better with the too much forms of boardings of reality, a time that, reflection was opened to the undetermination, the diversity, the uncertainty as process that emerged in the '' reconstruction`` of the knowledge.

The conclusions that I arrived with the research sent the approaches that had pointed with respect to a recreation of the field as space that not only produces food, but also pedagogy. The passage partner-description of the pedagogy of the field alternation made to emerge a new form of education that considers the citizen, the space and the relation of sustainable development of sistemic form and humanist base.

SUMÁRIO

RESUMO 8
ABSTRACT 9
INDICES DE FIGURAS 12
ÍNDICE DE QUADROS 13
ÍNDICE DE TABELAS 14
LISTA DE SIGLAS 15
INTRODUÇÃO 17
PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES E MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA 17
CAPITULO I 29
O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA 29
1.1 OBJETIVO DA PESQUISA 29
1.2 O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA 29
1.3 DELIMITAÇÃO DA ÁREA E DO OBJETO DE ESTUDO 32
1.4 PROCEDIMENTOS PARA A OBTENÇÃO DAS INFORMAÇÕES 32
1.5 AS FONTES 33
CAPITULO II 35
RECONFIGURANDO O CENÁRIO EPISTEMOLÓGICO 35
2.1 A ABORDAGEM ECO-SISTÊMICA NA EDUCAÇÃO 38
2.2 ORGANIZAÇÃO SISTÊMICA E INTELIGIBILIDADE DA EDUCAÇÃO 41
2.3 AUTONOMIA RELATIVA DO SUJEITO EPISTÊMICO 42
2.4 O ECO-SISTEMA E A ALTERNÂNCIA 43
2.5 O SUJEITO COMO PRODUTO E PRODUTOR DA REALIDADE 45
2.6 A COMPLEXIDADE E A CONDIÇÃO HUMANA 46
CAPÍTULO III 49
ALTERNÂCIA OU ALTERNÂNCIAS? 49
3.1 UMA CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA 49
3.2 DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA 57
CAPITULO IV 70
A CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA DO CAMPO 70
4.1 A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CENÁRIO DO BRASIL 70
4.2 RÁPIDA RETROSPECTIVA DA EDUCAÇÃO NO CAMPO 72
4.3 A EDUCAÇÃO NO CAMPO E OS NOVOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO CAMPO 85
4.4 O CONHECIMENTO SOBRE O MUNDO RURAL 87
4.5 A RECONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA REINVENÇÃO DO RURAL 94
4.6 O "NOVO RURAL": O CAMPONÊS PARA O CAPITAL 97
4.7 A AGRICULTURA FAMILIAR COMO IDENTIDADE ELUCIDATIVA DO NOVO RURAL 99

CAPÍTULO V **102**

EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TERCEIRO SETOR **102**

5.1 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL E PLURATIVIDADE COMO OPERADOR LÓGICO 103
5.2 A RURALIDADE: ENTRE O RURAL-URBANO 104
5.3 A PROLETARIZAÇÃO DO AGRICULTOR 106
5.4 A SOCIEDADE CIVIL E A EDUCAÇÃO 108
5.5 A NOVA INSTITUCIONALIDADE NA MEDIÇÃO SOCIAL 118
5.6 ASPECTOS IDEOLÓGICOS QUE ESTÃO OCULTO NAS NOVAS FORMAS DE MEDIAÇÃO SOCIAL. 122

CAPÍTULO VI **125**

O PIAUÍ NA ROTA DA EDUCAÇÃO POR ALTERNANCIA **125**

6.1 O BRASIL É MENOS URBANO DO QUE SE IMAGINA 125
6.2 ASPECTOS DA EDUCAÇÃO RURAL NO PIAUÍ: UM CENÁRIO DE CONTRASTE 127
6.3 A TRAJETÓRIA DA ALTERNÂNCIA: DA ITÁLIA PARA O BRASIL 135
6.4 O PERCURSO DA ALTERNÂNCIA: DO SUL PARA O PIAUÍ 138
6.5 COMPLEXO SOCOPO: UM CONCEITO PARA EXPRESSAR UMA REALIDADE COMPLEXA 139
6.6 UM NOVO CICLO NA MEDIAÇÃO SOCIAL NA REGIÃO DA GRANDE SOCOPO 148
6.7 ETHOS E O HABITUS FILANTRÓPICO 152
6.8 A MICROFÍSICA DAS AÇÕES AMBIVALENTES 156
6.9 A ALTERNÂNCIA SURGE NA FAZENDA 167
6.10 LATÊNCIA E VISIBILIDADE DA EXPERIÊNCIA DAS EFAS 173
6.11 ESCOLA DO SOINHO: FORMAR O TRABALHADOR PARA O CAPITAL 176
6.12 O EUFORISMO PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO AGRICULTOR 182
6.13 O PROJETO DE EXPANSÃO DAS EFAS NO PIAUÍ 184
6.14 A EXPANSÃO DAS EFAS A PARTIR DO ENSINO FUNDAMENTAL 195
6.15 A MEDIAÇÃO DO TERCEIRO SETOR: DE CARENTE A ASSISTIDO 203

CAPITULO VII **211**

OS SUJEITOS DA EFA **211**

7.1 OS ALUNOS 211
7.2 MONITORES 225

CAPITULO VIII **235**

EDUCAÇÃO EM ALRTENACIA NO PIAUÍ E A LDB **235**

8.1 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO E POLÍTICAS PÚBLICAS 235

CONSIDERAÇÕES FINAIS **243**

REFERÊNCIAS **249**

ANEXOS **254**

INDICES DE FIGURAS

FIGURA 1: ESQUEMA DA ALTERNÂNCIA. *50*
FIGURA 2: TRÊS MOMENTOS DA ALTERNÂNCIA. *55*
FIGURA 3: SISTEMA COMPLEXO ABERTO DA ALTERNÂNCIA *58*
FIGURA 4: MAPA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL *59*
FIGURA 5: ESQUEMA LÓGICO-DIDÁTICO DA ALTERNÂNCIA *61*
FIGURA 6: SEQÜÊNCIA METODOLÓGICA DO PLANO DE FORMAÇÃO *62*
FIGURA 7: MODELO DO PLANO DE FORMAÇÃO *64*
FIGURA 8: NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO *102*
FIGURA 8: ÁREA DE ABRANGÊNCIA DO COMPLEXO SOCOPO *144*
FIGURA 9: COMPLEXO SOCOPO *145*
FIGURA 10: ORGANOGRAMA DO COMPLEXO SOCOPO *147*
FIGURA 11: FOTO DA FACHADA DA SEDE DA FUNACI *148*
FIGURA 12: ORGANOGRAMA DA FUNACI: 1989. ..... *165*
FIGURA 14: FACHADA DA CASA QUE SEDIOU A ESCOLA DE MONTES CLAROS *169*
FIGURA 15: FACHADA LATERAL DA AMPLIAÇÃO DA EFA DE MONTES CLAROS *171*
FIGURA 16:FACHADA DA EFA DO SOINHO *178*
FIGURA 17: FACHADA DA ESCOLA DO BAIXÃO DO CARLOS *188*
FIGURA 188: MAPA DAS EFAS NO PIAUÍ *195*
FIGURA 199: FOLDER DE DIVULGAÇÃO DAS EFAS. *197*
FIGURA 20: FACHADA DA EFA DE MIGUEL ALVES *200*
FIGURA 21: ALUNOS DA EFA DE MONTES CLAROS *215*

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: REDE URBANA NO BRASIL 125
QUADRO 2:POPULAÇÃO POR SITUAÇÃO DE DOMICÍLIO 126
QUADRO 3:DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO NO PIAUÍ. 126
QUADRO 4: EVOLUÇÃO DA POPULAÇÃO SEGUNDO A LOCALIZAÇÃO 127
QUADRO 5: CLASSIFICAÇÃO DO PIAUÍ NO IDH 130
QUADRO 6: HABILITAÇÕES ESPECIFICAS NO PIAUÍ. 133
QUADRO 7: ASSENTAMENTO RURAIS DA FUNACI 141
QUADRO 8: ÁREA DE ATUAÇÃO DA FUNACI. 155
QUADRO 9: CRONOLOGIA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL. 157
QUADRO 10: CEI NA ZONA URBANA-2004. 158
QUADRO 11: CEI NA ZONA RURAL -2004. 159
QUADRO 12: FONTE DE RECURSOS DA FUNACI - 2004. 161
QUADRO 13: Nº DE COLABORADORES - 2003. 162
QUADRO 14: DISTRIBUIÇÃO DO CAPITAL HUMANO DA FUNACI -2003. 163
QUADRO 15: Nº DE COLABORADORES NAS EFAS - 2003. 164
QUADRO 16: ESTRUTURA FUNDIÁRIAS DE AROAZES - 1999. 168
QUADRO 17: MATRICULA NA EFA MONTES CLAROS -1986 A 2004. 172
QUADRO 18: SITUAÇÃO FUNDIÁRIA NO COMPLEXO SOCOPO. 174
QUADRO 19: ORIGEM DOS ALUNOS - 1993 175
QUADRO 20: PROPRIEDADE DAS EFAS 179
QUADRO 21: DEMANDAS DO ESTADOS DO NORDESTE E NORTE. 181
QUADRO 22: SITUAÇÃO DO EGRESSOS DA EFA DO SOINHO ATÉ 2002. 183
QUADRO 23: EVOLUÇÃO DE MATRICULA NO SOINHO. 183
QUADRO 24: CLASSIFICAÇÃO DA EXCLUSÃO SOCIAL NO PIAUÍ 187
QUADRO 25: MATRÍCULA DO B. CARLOS. 191
QUADRO 26: POPULAÇÃO DE MIGUEL ALVES 197
QUADRO 27: MATRÍCULA NA EFA DE MIGUEL ALVES 199
QUADRO 28: CUSTO DA EFA DE MIGUEL ALVES. 200
QUADRO 29: MATRÍCULA NA EFA DE SÃO PEDRO DO PIAUÍ. 202
QUADRO 30: CRONOLOGIA DAS EFAS NO PIAUÍ. 204
QUADRO 31: CRONOLOGIA DAS MANTENEDORAS DAS EFAS. 204
QUADRO 32: CRONOLOGIA DAS ASSOCIAÇÕES ESTADUAIS. 208
QUADRO 33: FINANCIAMENTO DAS EFAS. 210
QUADRO 34: DESPESAS DAS EFAS. 210
QUADRO 35: MATRÍCULA NAS EFAS DE ENSINO FUNDAMENTAL. 238
QUADRO 36: ASPECTOS DO SENSO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2004. 239
QUADRO 37: MATRÍCULA NO ENSINO MÉDIO-PROFISSIONALIZANTE. 241

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1: TOTAL DE ALUNOS POR FAIXA-ETÁRIA 211
TABELA 2: TOTAL DE ALUNOS POR NÍVEL ESCOLAR, IDADE E SEXO 212
TABELA 3: TOTAL DE ALUNOS DO SEXO MASCULINO 212
TABELA 5: MUNICÍPIOS COBERTOS PELAS EFAS 213
TABELA 6: ÁREA DE COBERTURA DAS EFAS 213
TABELA 7: TOTAL DE ALUNOS POR NÍVEL DE ENSINO 215
TABELA 8: COMO OS ALUNOS FICARAM SABENDO DA EFA 217
TABELA 9: MOTIVAÇÃO PARA ESTUDAR NA EFA 218
TABELA 10: ATIVIDADES NA SESSÃO FAMILIAR 219
TABELA 11: O QUE VAI FAZER APÓS O CURSO 220
TABELA 12: ATIVIDADES QUE OS ALUNOS MAIS GOSTAM NA EFA 221
TABELA 13: ATIVIDADE QUE OS ALUNOS MENOS GOSTAM NA SESSÃO ESCOLAR 221
TABELA 14: O QUE OS ALUNOS GOSTARIAM QUE TIVESSE NA ESCOLA 222
TABELA 15: COMO OS ALUNOS SE REFEREM À ESCOLA 224
TABELA 16: PROBLEMAS IDENTIFICADOS PELOS ALUNOS NAS EFAS 224
TABELA 17: PRINCIPAL ATIVIDADE DOS PAIS 225
TABELA 18: FAIXA ETÁRIA/GÊNERO DOS MONITORES 225
TABELA 19: PROCEDÊNCIA DOS MONITORES DAS EFAS 226
TABELA 20: ONDE OS MONITORES CURSARAM O ENSINO MÉDIO 227
TABELA 21: NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS MONITORES 227
TABELA 22: HABILITAÇÃO DOS MONITORES PARA A DOCÊNCIA 227
TABELA 23: FORMAÇÃO DOS MONITORES 228
TABELA 24: DESEMPENHO DOS MONITORES 228
TABELA 25: FORMA DE INGESSO NA EFA 229
TABELA 26: TEMPO DE TRABALHO NA EFA 229
TABELA 27: PARTICIPAÇÃO NA IMPLANTAÇÃO DA EFA 230
TABELA 28: ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO 230
TABELA 29: VISITAS ÀS FAMÍLIAS 231
TABELA 30: PARTICIPAÇÃO EM MOVIMENTOS SOCIAIS 232
TABELA 31: SATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AO TRABALHO 233
TABELA 32: INSATISFAÇÃO COM RELAÇÃO AO TRABALHO 233
TABELA 33: INSERÇÃO DOS JOVENS 233
TABELA 34: DESAFIOS DAS EFAS SEGUNDO OS MONITORES 234

LISTA DE SIGLAS

ABEFS – Associação Brasileira de Educação Familiar e Social.
AECOFABA – Associação das Escolas Família Agrícola da Bahia.
AECOFAT – Associação das Escolas Família Agrícola do Centro Oeste de Tocantins
AEFAPP – Associação da Escola Família Agrícola de Pauraupebas.
AEFARO – Associação das Escoas Família Agrícola de Rondônia.
AEPAPI - Associação das Escolas Família Agrícola do Piauí.
AES – Associação dos Amigos do Espírito Santo.
AMEFA – Associação Mineira das Escolas Família Agrícola
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.
BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Social e Econômico.
C.F – Constituição Federal
CBAR – Comissão Brasileira – Americana de Educação.
CEBs – Comunidade Eclesial de Base.
CEE – Conselho Estadual de Educação.
CEI – Centro de Educação Infantil.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNEA – Campanha Nacional de Educação Rural.
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural.
COMVAP – Companhia do Vale do Parnaíba.
CONDESPI – Conselho de Desenvolvimento do Município de Dão Pedro.
CONTAG – Confederação dos trabalhadores na Agricultura.
CPT – Comissão Pastoral da Terra.
CRAS – Centro de Referência da Assistência Social.
EFA – Escola Família Agrícola.
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.
EMBRAPA –Empresa brasileira de pesquisa agropecuária.
ENDURURAL – Programa de Educação Básica para o Nordeste Brasileiro.
EUA – Estados Unidos da América.
FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação.
FETAG – Federação dos Trabalhadores na Agricultura.
FUNACI - Fundação Pe. Antônio Dante Civiero.
FUNDED – Fundação Dom Edilberto Dikelborg.
HSBC – Hospital São Carlos Borromeo.
IBELGA – Instituto Bélgica de Nova Friburgo
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
IDH-M – Índice de desenvolvimento Humano do Município.
IICA – Instituto Latino Americano de Cooperação Agrícola.
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
INEP – Instituto Nacional de Pesquisa e Estudos Pedagógicos.
LDB – Lei de Diretrizes e Base.
MEB – Movimento de Educação de Base.
MEC – Ministério da Educação e Cultura.
MEPES – Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo.
OCDE – Organização de cooperação e Desenvolvimento Econômico Europeu.

OEA – Organização dos Estados Americanos.
ONG – Organização Não Governamental.
ONU – Organização das Nações Unidas.
ORNAS – Ocupações Rurais Não-Agricola.
OSIP – Organização Social de Interesse Público.
PCB – Partido Comunista do Brasil.
PRONASEC – Programa Nacional de Ações Sócio-educativa e culturais no Meio Rural.
RACEFFAES – Rede de escolas família agrícola do Espírito Santo.
RAEFAP – Rede das Escolas Família Agrícola do Pará.
REFAISA - Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi-Árido.
SAR – Serviço de Assistência Rural.
SIMFER - Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural
SINE – Sistema Nacional de Emprego.
SNI – Sociedade Nacional de Instrução.
UEFAMA – União das Associações Escolas Família Agrícola do Maranhão.
UNEFAB – Associação Nacional das Escolas Família Agrícola.
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

INTRODUÇÃO

Primeiras considerações e motivações para a pesquisa

Este trabalho é fruto de um processo ainda inacabado. Reconstruir o percurso sócio-histórico da educação em alternância no Estado do Piauí, a partir da década de 80, foi mais do que cumprir uma exigência do Programa de Estudos da Pós-Graduação em Educação-PPGED, da Universidade Federal do Piauí, como subsídio para dialogar com a comunidade científica. Compreendi que refletir e atuar sobre o mundo é também refletir e pensar sobre si mesmo, é querer ir além do tempo, da morte, de todas as nossas limitações. Essa transcendência só é possível quando produzimos nossas próprias construções simbólicas. Neste sentido, posso reafirmar uma expressão do professor Celso Vasconcelos: "um professor que não tenha um nível razoável de angústia em relação à sua atividade, que não se sinta desacomodado, com certeza, não é um professor do tempo atual" (2003, p. 16). Assim, o trabalho sobre a educação em alternância não foi produzido de uma torre que separa da vida, mas de um redemoinho que me jogou na vida.

Por que o interesse em investigar o processo sócio-histórico da pedagogia da alternância no estado do Piauí? Preliminarmente devo dizer que em virtude da minha vivência como docente da rede pública estadual e da minha militância na área social, principalmente ligada à infância e juventude, fui provocado epistemologicamente por uma realidade educativa que se estabeleceu de forma silenciosa, ousada e determina junto a uma população do campo. Minha inserção profissional na fundação Padre Antônio Dante Civiero – FUNACI, entidade filantrópica, fundadora e mantenedora das primeiras escolas família agrícola no Piauí – EFA, revelou-me um aspecto do fenômeno da educação que até então permanecia adormecido. Despertado para essa realidade, meu interesse concentrou-se em conhecer a educação do campo à luz da proposta da pedagogia da alternância.

Licenciado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí e atuante como professor de escolas de Ensino Médio e de Nível superior, busquei especializar-me em Políticas Públicas, no desejo de contribuir para ampliar e consolidar a participação popular nos espaços institucionais. Eu próprio vivenciei uma espécie de alternância justaposta ao

intercalar diferente ritmos e espaços para poder dar continuidade ao trabalho e aos estudos, ampliando de alguma forma o que Bourdiue (1998) denominou de capital cultural[1].

Durante minha convivência na entidade perguntei-me sobre a contribuição dessas escolas para a educação do campo no Estado do Piauí, e que expectativas elas geravam para o desenvolvimento local, como proposta de educação para o homem do campo. Durante quase cinco anos a serviço dessa entidade, procurei interagir com monitores e alunos das escolas, além de participar em diversos momentos formais de planejamento, discussões e avaliações que, de certa forma, forneceram a matéria prima para este trabalho; foram diálogos travados com os diversos sujeitos de forma fluída e despretensiosa que mesmo sem ter a forma do rigor metodológico, foram de uma profunda expressão subjetiva. Discursos e práticas construídos na teia de relações que progressivamente se formaram no interior das escolas.

Minha convivência com os sujeitos da alternância se deu na entidade mantenedora das escolas família agrícola. Foi lá que despertei o desejo e a curiosidade epistemológica de conhecer melhor o processo de escolarização e de formação dos jovens do campo, promovido por uma entidade filantrópica com uma clara "vocação" para o desenvolvimento rural. Percebi então que essa proposta de educação acontecia quase que à margem da academia e que devido a uma hegemonia da "ideologia urbana" ainda não tinha sido objeto de uma investigação sócio-histórica.

Por ocasião do desenvolvimento da pesquisa de Mestrado, percebi as dificuldades de localizar literatura pertinente ao tema. Há uma reduzida produção bibliográfica referente ao assunto. Contudo, as informações eram latentes, dissipadas em relatos e documentos oficiais. A exploração da problemática da pedagogia da alternância no Piauí inexistia, podia ser considerado algo ainda inexplorado.

Minha curiosidade epistemológica conduziu-me a refletir e a dialogar com diversos sujeitos sobre como a pedagogia da alternância através das escolas famílias agrícolas mediavam a produção de saberes, práticas e de construção de um universo simbólico relativo ao um saber letrado. E de como ela contribuía para a promoção do desenvolvimento local.

---

[1] Maria Alice Nogueira (2004) citando Bourdiue diz que: o capital cultural pode se apresentar em três modalidades: objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados (notadamente, livros e obras de arte). O segundo se refere à cultura legitima internalizada pelo individuo, ou seja, habilidades lingüísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante adquiridos e assumidos pelo sujeito. Finalmente, o terceiro se refere, basicamente, à posse de certificados escolares, que tendem a ser socialmente utilizado como atestado de certa formação cultural.

No trabalho realizado por Damasceno e Bezerra (2004) se discutiu e se mapeou o conhecimento produzido na área da educação rural entre as décadas de 80 e 90 do século XX. Foi constado neste estudo que havia basicamente dois movimentos com relação à educação do campo que se entrecruzavam: o primeiro deles revelava o desinteresse da educação acadêmica e da pesquisa nessa área do conhecimento em função da convergência de interesses do Estado e da Universidade (diga-se por razão de financiamento para determinadas áreas de pesquisa); o segundo estava relacionado ao baixo poder de pressão dos movimentos sociais rurais sobre o poder público associado a uma tendência de conceber a educação rural como tema de menor importância. Ambos ainda contribuem para que haja pouca pesquisa nessa área.

A reconstrução do percurso sócio-histórico dessa forma de escolarização de jovens rurais no Estado passou a ser a motivação principal para realização desta pesquisa. A cada interação com os sujeitos da pesquisa aumentavam os questionamentos sobre discursos e práticas emergentes no processo educativo. Passei a questionar-me sobre a "posição atribuída a esses sujeitos" produzidos nos discursos institucionais. Não posso esconder que de certa forma passei a valorizar mais a micro-história e a complexidade com que as coisas iam aos poucos se dando a conhecer. Neste processo de reconstrução foi imprescindível valorizar a narrativa, as ações, os dizeres, o silêncio, as práticas discursivas, as práticas não-discursivas e as ausências que, aos poucos, foram produzindo uma compreensão de que a constituição dos sujeitos estava entrelaçada nos processos de objetivação forjados no interior das redes de poder que os captura, divide e classifica[2].

A partir dessa motivação, propus a entidade mantenedora das escolas família agrícola um diálogo no qual se pudesse estabelecer um processo de reconstrução da trajetória sócio-histórica da alternância no Estado. Não tinha a pretensão de resumir a investigação a uma simples historicização na qual se narrasse uma história comandada por uma metafísica acima e fora do tempo, nem tampouco, buscaria demonstrar "verdades históricas" que descansam sobre um complexo, contingente e frágil terreno, por tratar-se de interpretações. Mas, uma percepção que emerge[3] (grifo meu) no processo de produção de símbolos e de

[2] Estava ainda latente na minha objetivação da pesquisa uma perspectiva de que nessa proposta de educação a questão do poder enquanto categoria analítica e explicativa de como se produzem os saberes e os sujeitos eram algo nebuloso.

[3] Entende-se que o conceito de emergência reflete muito bem o sentido que se quer dar a esse estudo de que o presente não se constitui como um simples resultado final de uma evolução histórica, mas como uma etapa no processo de confrontação de forças distribuídas difusamente no tecido social em busca de controle e de dominação como afirmava Friededrich Nietzsche na sua obra "Assim Falou Zaratustra".

meios materiais que contribuíram para a inserção da pedagogia da alternância no contexto do campo e do desenvolvimento local.

Sabia que a discussão da educação do campo era uma questão tão antiga quanto a própria história da formação da sociedade brasileira, uma vez que suas raízes estavam fincadas em um contexto agrário. Acredito que a própria "invenção do Nordeste" remete a traços de um processo social eminentemente rural, no qual os subsistemas culturais de regras de conduta, moral e de relações de poder tradicionais que se responsabilizam pela preservação da ordem estabelecida foram todos forjadas em uma trama de relações predominantemente rurais.

A minha investigação apontou para o fato de que historicamente o ensino nas áreas rurais do Brasil só veio se efetivar no final do II império. Sua universalização somente ocorreu na primeira metade do século XX em função de suprir a necessidade de mão-de-obra especializada para a monocultura cafeeira e outras culturas que passaram a exigir pessoal mais qualificado para o setor agrícola.

De certo que o fenômeno da educação sempre esteve presente nas lutas dos trabalhadores pertencentes a uma minoria social agrária, outrora identificada como camponesa. Aliás ninguém escapa a educação. No entanto, quando me refiro à educação enquanto direito e como política pública é algo recentemente fruto da luta dos novos sujeitos do campo. Trata-se de uma ressignificação da educação como direito assegurado no contexto da declaração universal dos direitos humanos. A partir da década de 80, com o surgimento dos novos movimentos sociais do campo, passou-se a estabelecer uma estreita relação entre educação e desenvolvimento sustentável, como alternativa à matriz de desenvolvimento imposta pelas agências financeiras internacionais denominadas de "revolução verde". Neste contexto foi que a educação entrou na pauta social e política em vários países da América Latina: ora como recurso para aumentar a produtividade agrícola com base na transferência de tecnologia agrícola, ora como condição necessária para se prover a redução de desigualdades e se promover o desenvolvimento sustentável.

Na história do Brasil se pode perceber uma estreita relação entre a educação e o modelo de desenvolvimento[4] forjado no interior da sociedade brasileira. Há uma certa relação de dependência mútua. Pode-se dizer que o modelo de educação no Brasil quase sempre expressou uma oscilação, típica de uma relação de colonizador e colonizado em

[4] Confira o artigo do Professor Zander Navarro: Desenvolvimento rural no Brasil: os limites do passado e os caminhos do futuro. In: estudos Avançados. Dossiê: Desenvolvimento Rural. Vol. 15, nº 43, São Paulo: USP, set. /dez, 2001, p.83-100.

relação ao modelo de desenvolvimento. Em conseqüência disso, o ensino escolar brasileiro quase sempre foi expressão de visões, metodologias e conteúdos definidos a partir de um contexto matricial de dominação sem as devidas críticas e adaptações.

Minha experiência profissional na Fundação Pe. Antônio Dante Civiero – FUNACI, e acadêmica como aluno de Pós-Graduação possibilitou-me elaborar uma reflexão crítica sobre a formação da sociedade brasileira e suas instituições educacionais, especificamente sobre a educação do campo. Os diversos programas educativos desenvolvidos no campo quase sempre estiveram, ou estão, articulados com a produção, reprodução e expansão do capital no campo. Talvez, por este motivo, dentre outros, a educação do campo foi sendo moldando, aos poucos, apenas para responder e suprir as necessidades do mercado por mão-obra mais barata.

Durante a pesquisa percebi que o fato da estrutura fundiária do Brasil está estruturado no molde da grande de propriedade de terra e da expropriação dos "agricultores familiares" forçados a abandonarem sua terra em favor dos grandes latifúndios e atraídos pelo fascínio da cidade, se produziu um modelo de produção socio-cultural e econômico perverso e excludente que aumentou assustadoramente o "proletariado" rural com a invasão do capital no campo.

O dilema da escola rural tradicional foi tornar o sujeito do campo ou inapto para continuar a viver no seu *habitat* natural ou para competir no mercado urbano. A vida daqueles que se lançaram na busca de melhorar qualidade de vida nos grandes centros urbanos deixaram uma trilha do empobrecimento do capital humano e cultural, criando-se uma espécie de "zonas de empobrecimento humano-cultural[5]" no campo.

Para a família do campo a educação dos filhos acaba por tornar-se um dilema: ou deixa a terra para se estabelecer nas periferias das cidades em busca de uma escolaridade básica que possa significar uma oportunidade de emprego assalariado para os filhos. Ou permanece no campo e envia os filhos para a escola existente, em que o ensino não os prepara para permanecerem na terra. Em ambos os casos, a família rural depara-se com uma espécie de arremedo de escola que nem prepara seus filhos para dar continuidade à labuta dos pais e nem os qualifica para o emprego urbano.

---

[5] A obra da Professora Antonia Jesuíta de Lima: "As multifaces da pobreza: formas de vida e representações simbólicas dos pobres urbanos" é um registro de uma diversidade de depoimentos de famílias que deixaram o campo para viver na periferia de Teresina em condições precárias.

Quando me propôs a discutir a educação do campo na perspectiva da pedagogia da alternância não tinha a pretensão de mistificá-la como ideal para a população do campo. A intenção foi dar um tratamento à educação do campo diferenciado do paradigma predominante e hegemônico urbano. Isto é, pensar a educação do campo por alternância de forma sistêmica e complexa sem dicotomizar campo e cidade. Elaborar uma reflexão "a partir do outro e dos seus diferentes universos, considerando o contexto histórico, político e cultural em que se encontra" (SILVA, 2004, p.19). Apesar de que para muitos pensadores não restasse alternativa senão urbanizar o campo ou a sua extingui-lo com a expansão inexorável do urbano, nas sociedades denominadas de pós-modernas, o campo demonstra-se auto-criador, um espaço específico e diferenciado, como um "novo rural".

Nos diálogos com lideranças, educadores e formadores de opinião, como nos círculos de estudo ou mesmo no trabalho, quase sempre a referência ao campo era a de um rural da década de 30 ou 60. Não se pode continuar pensando o campo como uma realidade dissociada das transformações que vem ocorrendo no espaço demográfico global. Percebi durante a pesquisa que o espaço rural está socialmente integrado ao conjunto da sociedade brasileira e ao contexto atual das relações internacionais. A idéia de um campo como um universo isolado, autônomo em relação ao conjunto da sociedade, com lógicas exclusivas de funcionamento, considerado por alguns como "um lugar atrasado", praticamente não existe mais, salvo algumas exceções. O mundo rural na pós-modernidade está inserido no contexto macropolítico com suas peculiaridades históricas, sociais, culturais e ecológicas, que o torna uma realidade própria, com formas próprias de inserção na sociedade que o engloba, como uma totalidade complexa.

Nas diversas discussões que participei, tanto no trabalho quanto na academia, tornou-se lugar comum admitir que há uma estreita relação entre educação e desenvolvimento. Essa relação, nas últimas décadas, vem ganhando força, constituindo-se em um campo[6] histórico singular, como uma espécie de idéia-força que permeia interesses, orienta programas governamentais e instiga debates intelectuais. Pode-se dizer que atualmente este tema alcançou legitimidade na agenda social e política e passou a conduzir e determinar o jogo das disputas sociais.

A vinculação do desenvolvimento do meio rural com a educação foi introduzida no Brasil por volta da década de 50, como modelo de desenvolvimento projetado

[6] A compreensão de campo está centrada na sociologia de Bourdieu (1983) tratada mais à frente.

para a implantação e expansão do capital no campo. Tratou-se apenas de mudanças do padrão tecnológico que tinha na educação a sua base:

> Baseava-se na idéia de que bastava mudar o padrão tecnológico da agricultura brasileira para melhorar naturalmente o nível de vida dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Este modelo, também identificado com a "modernização da agricultura", estava associado ao projeto de desenvolvimento urbano-industrial de "subordinação de importações", que se concretizou através de um intenso processo de industrialização implementada nas principais cidades brasileira - significaram na verdade, o processo de expansão do capitalismo no Brasil, em dois movimentos articulados. De um lado, criaram-se indústrias, na sua maior parte dependente de matérias primas importadas, desenraizadas, deslocadas da nossa produção agrícola; de outro, criava-se à necessidade de um mercado de força de trabalho para as fábricas que se instalavam [...] (RIBEIRO, 2000, p. 2).

O diálogo com agricultores, monitores, professores, técnico agrícolas e agrônomos permitiram que eu compreendesse que o processo de educação na escola família agrícola possui uma tessitura entrelaçada na realidade do campo. Neste diálogo ficou evidenciado um entendimento de que o campo está sendo totalmente dominado pela exploração do capital, refiro-me aos grandes projetos agro-indústriais, que influenciam na permanência do camponês no campo. Durante várias visitas às escolas e de um certo período de convivência na entidade mantenedora percebi que havia uma outra possibilidade de analisar este cenário: a agricultura familiar poderia ser a forma de resistir ao enquadramento no modelo de produção capitalista. Esse modo de produção consistia, portanto, na última fronteira da identidade do campo mesmo não se constituindo mais na maioria da população brasileira.

Devo admitir que houve por minha parte dificuldades de superar certas reapresentações historicamente assimiladas sobre o campo. Foi o caso de entender as razões da agricultura familiar resistir ao modelo de produção capitalista e se consolidar progressivamente como uma categoria analítica e explicativa das potencialidades existentes no campo:

> [...] a agricultura familiar vem ganhando legitimidade social e científica no Brasil, passando a ser utilizada com crescente freqüência nos discursos dos movimentos sociais rurais, pelos órgãos governamentais e por segmentos do pensamento acadêmico, especialmente pelos estudiosos das ciências sociais que se ocupam da agricultura e do mundo rural (SCHNEIDER, 1999, p. 22).

A partir da desconstrução de representações distorcidas sobre o campo, passei a pensar a educação por alternância como uma estratégia aliada ao modelo de produção

baseada na organização familiar que possibilitasse promover o desenvolvimento sustentável[7] do meio rural. Com isso comecei a formular um entendimento de que a educação que o campo precisa, não pode ser qualquer educação, mas aquela que forma pessoas autônomas, preparadas para participar da vida local e comprometidas com projetos sustentáveis.

Na atividade de assessoria técnica prestada à entidade mantenedora das escolas família agrícola foi possível reconstruir novos significados, novas representações sobre a relação campo-cidade. A abordagem a ser realizada não poderia trabalhar com dicotomias de espaços contrários, antagônicos e que privilegiavam a lógica disjuntiva. A perspectiva com a qual passei a trabalhar não contemplou a separação campo-cidade, nem a homogeneização urbana, mas reconhecia esses espaços como realidades complexas, interdependentes e complementares.

Fato que chamou minha atenção foi que há mais de cinco décadas a educação por alternância vem sendo desenvolvida no Brasil. No Piauí há cerca de quase duas décadas, sem, contudo, haver um amplo conhecimento pela academia e por outros setores dessa proposta. Todavia, os poucos estudos produzidos sobre ela serviram para demonstrar a sua consolidação como uma proposta de educação que teoricamente contribui para o desenvolvimento local.

Não escondo que durante a investigação perguntei-me sobre o que havia de novo na educação do campo por meio da alternância? Seria esse um modelo de educação do campo realmente capaz de implementar procedimentos pedagógicos que contribuíssem para superar as crescentes dificuldades do sistema educativo e as dificuldades de inserção profissional e social do jovem camponês?

Na análise que procurei realizar do processo sócio-histórico da educação em alternância no Piauí, estabeleci como recorte cronológico à década de 80, tendo em vista que esta demarcação diz respeito à introdução das primeiras experiências de escolas família agrícola no Estado, além da compreensão de outros fatores históricos que contribuíram para a efetivação dessa proposta a partir de uma nova ressignificação e de uma nova percepção do ambiente rural:

> Um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É nessa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (RAMOS, 2004, p. 33).

---

[7] A compreensão de desenvolvimento sustentável será apresentada no capítulo IV.

Para realizar a pesquisa lancei mão de informações sobre a trajetória histórica das escolas família agrícola desde o seu surgimento na França em 1935, cuja compreensão original remetia a uma experiência que não se tratava, segundo Noselaa (1997), de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico, mas de uma vivência[8]local de educação. Na década de 50 deu-se início ao processo de espansão dessas escolas para além dos territórios franceses: África, Caraíbas e Pacífico. Mas foi somente na década de 60 que a experiência foi trensposta para a América Látina, especificamente para o Brasil em um período turbulento da história política nacional, isto é, em meio aos governos militares (1964 a 1984). Nas décadas de 70 e 80 sofreu uma intensa internacionalização com a criação da associação Internacional das Casas Familiares Rurais – AMFR: na Europa (Portugal -1985), Ásia (Filipinas-1988), América do Norte (Canadá 2000) e África (Moçambique-2003). Em 2005, já existiam cerca de 1.400 EFAs em 45 países.

Segundo a União Nacional Brasileira das Escolas Família Agrícola – UNEFAB (2005), no Brasil, em 2004 a educação por alternância já estava presente em 18 estados brasileiros, com cerca de 215 unidades em funcionamento, atendendo aproximadamente a 25.000 alunos em 800 municípios, abrangendo cerca de 4.860 comunidades rurais e pesqueiras. Mais de 50.000 jovens já foram formados nessas escolas, dos quais cerca de 82% permanecem no campo, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças no meio rural.

No Piauí, a experiência d educação por alternância somente foi introduzida por volta de 1985, com o mesmo protagonista que a implantou no Brasil na década de 60. Atualmente são onze EFAs no Estado, sendo cinco vinculadas a Fundação Pe. Antônio Dante Civiero – FUNACI, localizadas nas cidades de Aroazes, São Pedro do Piauí, Miguel Alves e Teresina (comunidade do Baixão do Carlos e Soinho); quatro vinculadas a Fundação Dom Edilberto nas cidades de Colônia do Piauí, Cajazeiras, Oeiras (Caldeirão) e São João da Varjota e duas vinculadas à Fundação Santa Ângela na cidade de Pedro II.

Como afirmei acima o percurso sócio-histórico da alternância no Brasil está contextualizado em um período turbulento da história política nacional. Mesmo sob o golpe militar de 1964 e os seus sucessivos governos, os registros historiográficos dão conta de uma resistência dos movimentos sociais, tanto no campo como na cidade, à repressão política. No entanto, esta conjuntura não impediu que entre os anos de 1965 a 1969 fosse iniciado no

[8] O desinteresse do estado francês com a formação dos jovens rurais e os problemas com a população do campo motivaram o pároco *Abbé Granereaus* juntamente com agricultores em 1935 a fazer uma experiência educacional que passaria a ser conhecida como "*Maisons Familiares Rurales*"

Espírito Santo, um trabalho comunitário com a participação de várias forças sociais, sob a liderança pastoral do Pe. Humberto Pietrogrande, jesuíta italiano da região de *Vêneto* (Itália), que resultou na implantação das primeiras escolas família agrícola no Brasil. A partir de 1966, nas cidades de Alfedro Chaves, Rio Novo do Sul e na comunidade de São Miguel, no Município de Anchieta (Olivânia), foram implantadas as três primeiras escolas famílias agrícolas. O processo de implantação dessas escolas teve a colaboração de alguns colaboradores italianos que deram início à criação do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – MEPES (26 de abril de 1969), entidade que se tornou à mantenedora das primeiras escolas. Neste mesmo período, na cidade de *Padova* (Itália) era criada a Associação dos Amigos do Estado do Espírito Santo - *AAES* (1969), cujo objetivo é promover o intercâmbio cultural recíproco entre a Itália e o Espírito Santo.

No Piauí a implantação das EFAs foi indubitavelmente um marco para se repensar os paradigmas que até então norteavam a educação no campo no Estado, como também, uma fonte de riquíssima experiências e ensinamentos capazes , não só de influenciar no modo de promover à educação rural, como também, de contribuir para sua implementação.

Minhas primeiras impressões do percurso histórico das EFAs fortaleceu a idéia de que era necessário um aprofundamento de forma sistêmica sobre os antecedentes sócio-históricos construídos dentro de uma estrutura filantrópica em um cenário social permeado por situações complexas. Tornava-se desafiador entender que as decisões tomadas ontem representavam limitações e condicionavam as decisões e as escolhas do amanhã.

Desta forma, minha reflexão preliminar me remeteu a um preâmbulo elucidativo: a preocupação com a educação no campo não era algo recente e não representava uma novidade no cenário da educação brasileira. Ela sempre esteve presente desde a "aurora" da modernidade no Brasil, quando se optou por um modelo de desenvolvimento que previa a exclusão e extinção da sociedade agrária e, conseqüentemente, do campesinato.

> Mesmo encontrando iniciativas de educação rural no século XIX, é a partir dos anos 30 do século XX que começa a delinear-se um modelo de educação rural amarrado a projetos de modernização do campo "patrocinado" por organismos de "cooperação" norte-americana e difundido através do sistema de assistência técnica e extensão rural (RIBEIRO, 2000, p. 2).

Outra idéia que emergiu nesse processo reflexivo preliminar foi que a educação no campo sempre esteve acoplada ao modelo de desenvolvimento voltado para a sociedade urbano-industrial, como plataforma da modernidade e que, intencionalmente, criou,

de forma estigmatizante, a figura do trabalhador rural como "preguiçoso" (o pitoresco Jeca tatu), além de aprofundar a dicotomia e o antagonismo entre cidade e campo.

A lógica linear e disjuntiva que moldou o pensamento moderno fez da cidade o ícone do projeto da modernidade. E o campo foi transformado na representação do atraso, como algo que mantinha resquícios de relações feudais. Caberia, pois, ao processo urbanizador uma ação "messiânica" de redenção da população do campo da sua condição de "atraso" por meio da chegada do desenvolvimento, simbolizado na implantação das novas tecnologias:

> Técnicos e clubes agrícolas se encarregariam de ensinar os agricultores a plantar com novas técnicas e a adotar hábitos de higiene. As universidades, às escolas técnicas e aos funcionários técnicos do Estado, ou seja, a todas as instituições de ensino e pesquisa e de políticas públicas dirigidas aos agricultores, tratados como ignorantes como depósitos vazios de conhecimento, ou pior de conhecimentos arcaicos que precisavam ser apagados da memória (RIBEIRO, 2000, p. 9).

Na rápida análise do modelo civilizatório moderno no qual a sociedade é regulada pelo Estado e pelo mercado, o coletivo humano vive para a produção de objetos a partir da utilização intensiva dos recursos da natureza. Como explicar neste modelo uma nova configuração do campo? Talvez, pela redescoberta da educação enquanto um direito, enquanto uma demanda que vem ocupando e demarcando espaço na agenda política dos governos, dos movimentos sociais do campo, das entidades do terceiro setor e da academia, na qual o campo passou a ser reconhecido como lugar, onde não só se reproduz educação, mas se faz educação.

> O mundo como uma metáfora de rede. Nesta, o mundo é um todo integrado, constituindo uma rede dinâmica de eventos interligados, na qual nenhum evento é fundamental, pois as propriedades das partes do problema somente podem ser conhecidas a partir da dinâmica do todo (FAÇANHA, 2004, p. 127).

Nesse aspecto, comecei a perceber que algo novo estava acontecendo no campo: várias experiências populares desenvolvidas por movimentos sócias e pela sociedade civil organizada; o terceiro setor que vem descobrindo a importância estratégica da educação para o campo e os movimentos sociais que passaram a assumir uma postura propositiva e não apenas de luta pela terra, frente às transformações causadas com a invasão do capital no campo. O cenário, portanto, era de tensão dialética entre cidade e campo: ora falava-se do fim

do rural pelo processo de urbanização ora de uma integração do campo no urbano, complexificando ainda mais as delimitações de onde começa um e onde termina o outro.

Aos poucos percebi que na verdade essa tensão podia tratar-se de "pseudoproblema". Não se podia mais afirmar ou reforçar a existência de uma lógica dialética antagônica entre campo e cidade, mas de uma visão sistêmica e dinâmica, criadora de uma realidade emergente a partir de relações de interdependência capaz de manter as especificidades culturais. Nas últimas décadas se pode perceber um movimento de transformação dinâmica do campo:

> Este campo brasileiro que não é homogêneo porque é composto, pelas realidades que a geografia e a própria formação histórico-cultural determinaram, nem, estático porque permanentemente exposto a sucessivos modelos de produção agrícola que produzem alterações profundas no seu quadro (RAMOS, 2004, p. 5).

No percurso sócio-histórico da formação e desenvolvimento da sociedade brasileira a educação sempre foi algo estratégico para o campo, uma vez que a escola rural no Brasil se mostrou estratégica para o processo de expropriação/proletarização dos agricultores familiares. Portanto, o modelo de escola rural até então implantado não somente contribuiu para a difusão de tecnologia e subordinação do trabalhador ao capital, mas transformou profundamente as relações de produção e de organização social do campo.

Minha própria vivência no interior da entidade apresentou-se como expressão de uma pulsão de vida, de uma realidade complexa que extrapola a educação linear. Por isso me lancei na perspectiva da incerteza, da relação dialógica ordem/desordem, todo/parte, institucional/relacional, de que tudo na realidade é tecido conjuntamente, em uma perspectiva ecossistêmica, mas sem a pretensão de exaurir a discussão sobre o processo histórico da educação do campo no Piauí. Compreendi que o conceito[9] de educação por alternância foi introduzido no cenário educacional do Estado, modificando a relação dos sujeitos aprendizes com o conhecimento e implicando, às vezes, no abandonando da clássica triangulação professor-aluno-saber.

---

[9] A expressão conceito não tem um sentido de abstração como algo discursivo e proposicional. Mas no sentido que Deleuze aplicou como uma intervenção no mundo, seja para conservá-lo, seja para mudá-lo [...] como um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido a partir das condições dadas e que opera no âmbito destas condições [...] é produto e produtor de um novo pensamento.(GALLO, 2003, p.42 e 51).

CAPITULO I
O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

1.1 Objetivo da Pesquisa

O ponto de partida da pesquisa foi a compreensão da educação por alternância como uma prática histórica e social que se liga diretamente, quer às condições materiais da existência, quer a realidade subjetiva. Ao produzir as condições materiais o ser humano produz concomitantemente idéias, representações que se vinculam às condições de sua existência.

No trabalho de investigação o pesquisador corre o risco de apreender tão somente a aparência do fenômeno social, se descortinar a sua estrutura. Para reduzir as possibilidades desse risco, o pesquisador lança mão de instrumentos, conceitos teóricos que possibilitem uma interpretação ou uma aproximação contextualizada do fenômeno estudado.

A pesquisa teve como objetivo traçar o percurso sócio-histórico da implantação da educação em alternância no estado do Piauí, caracterizando-a como proposta de educação para os sujeitos do campo.

A reconstrução desse percurso foi realizada com base em uma abordagem sistêmica que considerou a complexidade da instituição mantenedora das escolas como conceito mediador do conhecimento resultante da relação sujeito/objeto.

1.2 O caminho metodológico da pesquisa

O fazer do pesquisador não se restringe apenas ao método ou aos procedimentos técnicos, mas acima de tudo, refere-se ao processo mais amplo de produção do conhecimento e sua finalidade na sociedade pós-moderna.

O processo cientifico deve ser conduzido por um esforço sistemático e crítico capaz de desvelar a estrutura oculta da realidade. Neste aspecto, torna-se necessário superar o paradigma cientifico da lógica linear e disjuntiva que polariza as relações entre o pesquisador e o objeto pesquisado. É importante construir alternativas metodológicas que estabeleça posturas epistemológicas nas quais se posicione de forma sistêmica e complexa recolocando a condição humana como portadora de uma historicidade. Assim, os procedimentos técnicos

são assumidos como meios de captação da informação empírica, adequados à realidade que se propões conhecer, nunca como fins em si mesmos.

De fato, o pensar sistemico, em especifico a complexidade, é entendido aqui como um instrumento adequado para a interpretação da realidade. Sua característica reside na tentativa de compreender a realidade social como uma relação de interdependência das partes com o todo, reconhecendo que um dado elemento somente adquire significação quando integrado no seu contexto. Essa integração modifica o todo, possibilitando um processo continuo de transformação.

A decisão de realizar esta pesquisa prendeu-se ao fato da sensação de angústia e ansiedade que esteve presente no árduo trajeto. A experiência do caminho simbolizou muito bem o sentimento que emergiu durante a labuta. Um caminho que só se fez ao caminhar, expresso na sensibilidade do poeta quando diz:

> Caminhante, são tuas pegadas, o caminho, e nada mais;
> Caminhante não há caminho, faz-se caminho ao andar.
> Ao andar se faz o caminho, e ao voltar o olhar para trás.
> Vê-se a estrada que nunca, se há de tornar a pisar.
> Caminhante, não há caminho, apenas trilhas sobre o mar.
> (MACHADO *apud* Morin, 2003, p. 21).

A construção teórica constituiu-se, não só em uma trajetória de treino e disciplina para a pesquisa, mas também, de reconstrução da própria história pessoal, de descoberta no diálogo com o conhecimento de uma espécie de reaprendizagem que fluiu sob o prisma da incerteza:

> Toda objetividade repousa na subjetividade e assim, toda construção teórica traz também consigo a história de quem a escreveu, a sua maneira de pensar, de perceber a realidade, de interpretar e compreender os acontecimentos da vida. A maneira como nos relacionamos com a vida é única e intransferível. Cada um constrói a realidade à sua imagem e semelhança. Da mesma forma, todo processo de formação envolve um processo de transformação vivenciado recursivamente ao longo da vida, revelando, a cada instante, uma capacidade única de auto-organização, auto-regulação dos próprios processos vitais. (MORAES, 2004, p. 7) .

No percurso da pesquisa se fez necessário uma metodologia que articulasse experiências, reflexões e conteúdos, de modo que, o processo de construção do conhecimento, fosse também um processo de auto-conhecimento, no qual o sujeito passasse da formulação apenas explicativa para uma interpretação própria da realidade.

Optei por trabalhar com alguns macroconceitos[10] que funcionaram como elementos de aprofundamento epistemológico, tendo a realidade como um algo dinâmico e autopoiético na lógica dos discursos e das práticas cotidianas, bem como na maneira de ser e de viver/conviver em sociedade.

Essa opção permitiu perceber que nos grandes períodos da história do conhecimento, os enunciados, as crenças, as visões de mundo e a forma de trabalhar foram modificados exatamente porque a ciência não trabalha como enunciados absolutos e irrefutáveis, mas com a quebra de paradigmas. Para Kuhn (1978), o progresso da ciência se faz exatamente pela quebra desses paradigmas, isto é, dos modelos teóricos explicativos de uma dada realidade concreta. Portanto, "as crenças e as idéias não são somente produtos da mente, são também seres mentais que têm vida e poder. Dessa maneira, podem possuir-nos" (MORRIN, 2000, p, 28). Para mim significava que a teoria não é "*ipsum facum*" da realidade, senão, apenas sua interpretação.

Trabalhar à luz da perspectiva sistêmica, em especial a partir de uma abordagem da complexidade possibilitou uma compreensão da realidade como um organismo vivo, complexa e integrada. Por meio dela se pode dialogar melhor com as demais formas de abordagens da realidade, uma vez que, a reflexão estaria aberta à indeterminação, a diversidade, a incerteza como processo que emerge na "reconstrução" do conhecimento.

A partir de então, firmei o entendimento de que sendo a educação pensada como processo que permeia o trabalho, pelas formas organizadas de lutas e de reivindicações, os conhecimentos, concepções, princípios e valores decorrentes poderiam então instituir aproximações, trocas e confrontos de práticas, saberes e conhecimentos produzidos na universidade com as demandas de saberes e práticas da educação em alternância desenvolvidas nas escolas família agrícola. Além disso, a pesquisa foi executada em uma perspectiva multidimensional, extrapolando os estreitos limites em que foram encerradas as áreas especializadas do conhecimento pela modernidade, dialogando com diferentes abordagens metodológicas e enfoques teóricos sem, com isso, cair em um ecletismo estéril ou afrouxar o rigor que deve orientar a feitura do trabalho científico.

Apesar da pesquisa se configurar como uma experiência solitária enquanto reflexão, buscou-se privilegiar o trabalho cooperativo por entender que nele se encontrava a

---

[10] A terminologia macroconceito é entendida na perspectiva descrita por Moraes (2004, p. 45) como espaço em que se pode fazer emergir formas globais e não totalidades fechadas, muitas vezes, antagônicas, isto é, espaço de canceitualização complexa que leva em conta o dinamismo e a complexidade presente nos conceitos.

germinação de novas relações de produção/educação humana que extrapola a dimensão discursiva. Busquei evidenciar as contradições existentes na relação entre o discurso instituído e as práticas instituintes; as inter-relações paradoxais no interior da entidade e as construções simbólicas que legitimavam as práticas oficiais.

1.3 Delimitação da área e do objeto de estudo

A presente pesquisa teve como campo de investigação empírica o meio rural do Piauí, especialmente os locais onde as escolas família agrícolas estavam instaladas. Inicialmente tive a intensão de realizar uma abordagem de todas as experiências em alternância implantadas no Estado do Piauí a partir da década de 80. Porém, no percurso do trabalho o tempo se revelou exíguo e optei por fazer um corte longitudinal na pesquisa. Assim, redirecionei a investigação para as escolas famílias agrícolas vinculadas a FUNACI, uma vez que, esta entidade, foi pioneira na implantação e difusão da alternância no Estado.

No contexto da FUNACI busquei privilegiar a implantação das escolas no âmbito da Educação Básica. Com este recorte em termos de delimitação estabeleci um diálogo profícuo com os sujeitos dessas experiências como forma de imprimir uma representação da realidade empírica como mediador da interpretação eco-sistêmica.

> [...] o sujeito aprendiz participa do seu processo de construção do conhecimento com toda sua inteireza, com toda a sua multidimensionalidade, ou seja, com todos os seus sentimentos, emoções e afetos. Enfim, ele participa também com toda a sua história de vida impregnada em sua corporeidade, em sua memória, e sem separar o mental do físico, o fato da fantasia, a razão da emoção, o passado do presente e do futuro. (MORAES, 2004, p. 41)

1.4 Procedimentos para a obtenção das informações

Para obter as informações acerca da realidade investigada utilizei três procedimentos básicos: a observação participante, aplicação de questionário e análise da documentação.

Durante um período de tempo necessário para a coleta de informações, utilizei a observação sistemática e direta tendo como foco os aspectos da realidade que correspondiam à temática da pesquisa. Esta foi realizada em diferentes locais e situações. Primeiramente concentrei a coleta de informações na entidade mantenedora das escolas

famílias agrícolas. Em outro momento organizei visitas sistemáticas às experiências de educação em alternância com base nos seguintes critérios:

a. as primeiras escolas de ensino fundamental e ensino médio;
b. o espaço em que estão inseridas ainda predominantemente rural;
c. processo histórico em que a demanda por serviços educacionais se deu a partir de diferentes fatores locais;
d. níveis de organização e de intervenção no desenvolvimento local;
e. pleno funcionamento.

O questionário utilizado foi estruturado com perguntas fechadas e aberto, aplicado com os sujeitos da alternância: alunos e monitores. A aplicação do instrumental ocorreu durante o período de sessão na escola. Na elaboração do questionário foi levada em conta a realidade das escolas.

A análise da documentação consistiu, inicialmente na interpretação das informações sobre o processo de implantação e organização das escolas famílias agrícolas – EFAs, contidos nos registros oficiais da entidade mantenedora e, posteriormente dos diálogos estabelecidos com diferentes sujeitos que contribuíram diretamente no processo de implantação dessas escolas. Nesse trabalho busquei entender o que estaria por detrás das palavras, no sentido de perceber o lugar que o sujeito ocupava nos discursos e práticas produzidas nas teias das relações existente no interior da entidade. Para tanto, levei em conta não só aspecto cronológico, mas, sobretudo, os aspectos político, social e ideológico de como esse processo foi regulado, isto é, a partir das construções simbólicas produzidas de forma sincrônica à luz da abordagem sistêmica.

1.5 As Fontes

No desenvolvimento da pesquisa, privilegiei as consultas às fontes escritas, ou seja, os registros escritos da entidade e as análises dos discursos dos sujeitos nas diversas posições alojados no interior da entidade.

Na pesquisa documental foram consultadas as seguintes fontes:

- registros escritos, tais como relatórios, atas etc;
- arquivos e textos produzidos pelo EFAs;
- comunicação de massa: jornais de circulação local;
- documentos e boletins da entidade a que estão vinculadas;

- aplicação de questionários com questões abertas e fechadas, elaboradas previamente, de modo sistemático e seqüencial, com o objetivo de suscitar dos educandos e dos monitores as informações sobre o tema abordado.

A coleta das informações foi realizada de forma concomitante aos trabalhos de discussão e de sistematização do cotidiano da entidade, cotejadas nas discussões com os sujeitos e na pesquisa documental como subsídio do material consultado.

A organização do material empírico e teórico foi associada à orientação de trabalhos nos seminários e disciplinas cursadas no programa de pós-graduação.

Portanto, essa dissertação se constitui no documento que organiza as informações e impressões resultantes da investigação e da produção científica, cuja intenção foi traçar o processo sócio-histórico de implantação da alternância no Piauí e sua relação com o desenvolvimento local a partir de meados da década de 80. Além disso, traz algumas reflexões que emergiram durante o processo de construção.

CAPITULO II
RECONFIGURANDO O CENÁRIO EPISTEMOLÓGICO

A opção de iniciar este capítulo com uma reflexão sobre o pensamento complexo tem por base o entendimento que o processo reflexivo não pode ser tomado como uma ação resignada, mas sim, como uma contundente contestação à submissão ao determinismo produzido pelo cientificismo moderno. O saber produzido pelo sujeito pós-moderno tornou-se uma construção do espírito epistêmico não apenas para explicar a realidade, mas interpretá-la. Portanto, o conhecimento pode ser visto como um diálogo entre a aspiração existencial e uma descrição efetivamente aplicada sobre o real. Neste sentido, o diálogo com a existência constitui-se como uma forma de lidar com a complexidade da vida, como uma espécie de religação do conhecimento com a vida. Na verdade, foi uma reaprendizagem do que significa viver, dividir, comunicar, comungar com realidade que se manifesta de forma múltipla.

Não posso deixar de admitir que em geral o processo de educação convencional desenvolveu uma capacidade de pensar de forma linear, no qual tudo possuiria um sentido teleológico imposto por uma razão universal. Tratava-se de reconhecer um pensamento ontológico que se sobrepõe acima do tempo e do espaço capaz de estabelecer *a priori* finalidades para as coisas.

Aprendi com a própria experiência que a vida é indubitavelmente complexa. Ela foge à lógica da causa e efeito e das certezas absolutas. A experiência me mostrou que entre o início e o final de uma ação que se propõe a realizar há uma série de acontecimentos que podem fugir à singularidade de um pensamento disjuntivo, controlador e lógico. No entanto, percebo ainda que na realidade cotidiana predomina uma visão que tem como base uma lógica linear das coisas, fruto de uma formação, ou deveria dizer, de uma "deformação" do pensamento assimilado durante o processo educativo tanto no meio familiar quanto no meio social. Há um verdadeiro treino para aprender a ver, sentir, perceber e comunicar a vida, trabalho, estudo de forma fragmentada. Tudo parece estar organizada em pequenas gavetas abertas e fechada em um movimento mecânico de acordo com as conveniências da existência. Esse treinamento rígido e duradouro leva quase sempre a vida interira, causando assombros quando não se consegue que as coisas se encaixem de forma linear; quando o raciocínio (de causa e efeito) não consegue responder às situações que são surpreendentes. Imediatamente

surge a tentação de eliminar, de negar tudo aquilo que parece estranho. As "verdades" são diluídas e tornam-se algo provisório de modo a causar espanto[11]. Essa perplexidade foi de certo provocativa para que ultrapassasse o imediatamente o vivido, possibilitando reaprender a dialogar com a vida.

A minha compreensão do que seja a produção do conhecimento não deixa de ser expressão da própria trajetória de ator e produtor na reformulação do próprio pensamento, da própria vida, uma vez que não há formação sem transformação. A busca pelo conhecimento não deixou de ser, também, uma busca pelo auto-conhecimento, expresso em um forte apelo à existência.

Tenho convicção de que o significado das coisas não pode ser um dado *a priori*, mas algo produzido no próprio entrelaçamento da vida com as coisas. Não há porque aceitar que haja uma razão *a priori* universal que institui um sentido para as coisas, senão, uma razão autopoiética[12] em que algo leva à outra, de forma entrelaçada, se relacionado e fazendo sentido no momento de sua própria fabricação, exatamente por que na vida tudo esta sendo tecido conjuntamente e se constitui em um todo sistêmico.

A idéia de que a produção de sentido das coisas é sempre um *devir* fez-me buscar uma metodologia que conduzisse a resultados desejados. No entanto, após algum tempo percebi que não havia propriamente um método a ser encontrado, mas caminhos a serem construídos, trilhados de forma solidária indicando a "possibilidade de encontrar nos detalhes da vida concreta e individual, fraturada e dissociada no mundo, a totalidade de seu significado aberto e fugaz" (MORIN, 2003, p.23). Essa idéia de encontrar, *a prior*, sentidos totalitários para a realidade não deixa de ser apenas uma ilusão que de certa maneira causa uma certa inércia mental:

> Não poderia basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado sobre a certeza. Tampouco se pode ter a pretensão de criar um sistema absoluto de proposições possíveis ou o sonho de escrever o último livro em que esteja contida a totalidade da experiência humana (MORIN, 2003, p.19).

---

[11] O espanto (*pathos)* no pensamento grego, especificamente para Aristóteles, era considerado como o inicio do processo reflexivo sobre as dificuldades que se apresentavam em primeiro lugar ao espírito. Era o reconhecimento da própria ignorância.

[12] Autopoiese: termo Grego que quer dizer "autoprodução" e surgiu pela primeira vez na literatura internacional em 1974, num artigo publicado Pro Humberto Maturana e Francisco Varela para definir os seres vivos como sistemas que produzem continuamente a si mesmos. Um sistema autopoiético é, ao mesmo tempo, produtor e produto.

A construção de uma consciência eco-epistêmico somente foi possível a partir da relação que passei a construir de forma lenta, recursiva e dialógica com o processo de investigação. O espanto ao qual me referi anteriormente revelou-se como uma espécie de despertar epistemológico.

Com a realização de leituras e estudos sobre o pensamento sistêmico, em especial sobre a teoria da complexidade de Edgar Morin, permitiu olhar a realidade a partir de novas configurações epistêmicas (as novas descobertas da Física Quântica, da nova Biologia e da Cibernética). A existência de processos interativos, interpretativos, reconstrutivos e cooperativos presentes em ambientes de aprendizagem possibilitaram reformar a minha maneira de pensar frente a um ambiente no qual o modelo mental afirmava a existência da realidade como única e percebida da mesma forma por todos os seres racionais. Portanto, o paradigma da lógica linear se tornará insuficiente para explicar a realidade:

> Nossa civilização e, por conseguinte, nosso ensino privilegia a separação em detrimento da ligação, e a analise em detrimento da síntese. Como nosso modo de conhecimento desune os objetos entre si, precisamos conceber o que os une, como ele isola os objetos de seu contexto natural e do conjunto do qual fazem parte, é uma necessidade cognitiva inserir um conhecimento particular em seu contexto e situá-lo em seu conjunto (MORIN, 2004, p.24).

As novas teorias epistêmicas apontavam para novos cenários que privilegiam a aprendizagem como "processo". Teorias que caracterizam a organização dos sistemas vivos e explicam a bio-psico-sociogênese do conhecimento humano (a autopoiética de Humberto Maturana e Francisco Varela), além, de explicarem também, que não há uma única realidade, mas realidades complementares (a física quântica: a natureza complementar da matéria é constituída, simultaneamente, por ondas e partículas na teoria da complementaridade de Niels Bohr) e que a realidade se revela totalmente imprevisível (a física de Heisenberg e o seu principio da incerteza como o comportamento totalmente incerto das partículas atômicas). Foi, portanto, o fim das minhas certezas[13] lineares.

[13] Alusão ao titulo da obra de Ilya Prigogine: O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza, UNESP, 1996.

2.1 A abordagem eco-sistêmica na educação

Com base nessa aproximação da teoria da complexidade meu diálogo com a vida melhorou. A visão que passei a ter da sociedade pós-moderna e globalizada tem por base a religação dos saberes:

> A civilização da religação seria aquela capaz de compreender o ser humano em sua multidimensionalidade, de reconhecer o universo como modelo organizacional harmonioso sem fissuras e sem brechas, um modelo unido pela interdependência dos diferentes processos [...] (MORAES, 2004, p. 32).

Com a utilização da abordagem sistêmica e com base nos seus macroconceitos[14] passei a compreender que qualquer que fosse a teoria usada para explicar a realidade, ela não a representaria totalmente. Assim, não poderia ter a presunção desenvolver um pensamento qualificado como totalizante. A premissa era que as idéias não são reflexos do real, mas suas puras traduções, sendo, portanto, apenas formas de comunicação com o mundo exterior.

No meu entendimento, esse pensamento ia de encontro com a proposta de educação por alternância, uma vez que o sujeito não se encontra separado de sua realidade, mas entrelaçado nela, de modo que, a própria realidade se constitui como um produto de sua inter-relação com o meio em que está inserido:

> O "paradigma" da complexidade compreende, portanto, um princípio articulador do pensamento, como um pensamento integrador que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida.(MORAES, 2004, p. 21).

Parecia ser comum encontra, quase sempre, nas análises da realidade o predomínio do pensamento linear e disjuntivo, contrário à lógica que busquei construir durante minha investigação e que Pedro Demo (2002) caracterizou como dinâmico, dialético evolutivo, irreversível, intenso, ambíguo/ambivalente.

Nos contornos da abordagem da complexidade empreendida durante a pesquisa, aceitei a idéia de que a aprendizagem está permeada por dois princípios básicos: o erro e a incerteza humana. São princípios generativos que se configuram como um guia no pensamento sistêmico. A (re)ligação do conhecimento à realidade leva em conta a relação que

---

[14] O termo macroconceituar significa fazer emergir formas globais não totalidades fechadas. Não são conceitos enclausurados, mas inter-relacionados, abertos, produtos de constelações conceituais dinâmicas.

o sujeito-aprendiz estabelece em momentos e espaços diferentes de sua vida. Trata-se, na verdade de um conceito de totalidade, o que Morin (2000) chamou de conceito hologramático no qual cada parte contém a informação do todo. De maneira ainda mais explicativa, seria uma espécie de circuito retroativo que rompia com a lógica linear da causa e efeito. Nessa abordagem constatei que não só a causa age sobre o efeito, mas o efeito retroage de maneira informal sobre a causa, permitindo uma espécie de autonomia organizacional.

Passei a perguntar se na educação por alternância seria possível conjugar o conceito de recursividade com a capacidade hologramática que possibilitasse desenvolver um processo no qual as escolas família agrícola assumissem a dinâmica auto-produtiva e auto-organizacional, isto é, que os efeitos ou produtos seriam, simultaneamente, causadores e produtores do próprio processo, em que os estados finais são necessários para a geração dos estados iniciais.

Essa reflexão me conduziu à idéia já preconizada pela teoria da complexidade de um possível processo auto-eco-organizacional do sujeito no processo formativo em que se mantinha a autonomia como aprendiz e, ao mesmo tempo, permeada por múltiplas dependências em relação ao meio em que está inserido.

Por meio dessa abordagem compreendi que era possível pensar lógicas que se complementassem a partir do princípio dialógico, aqui entendido como uma associação complexa de instâncias necessárias à existência, introduzidas pelo sujeito aprendiz que não só reflete a realidade, mas a reconstrói. Neste sentido, o conhecimento passava a não ser apenas acúmulo de dados ou de informações, mas sua (re)organização: perceber e estabelecer conexões ocultas entre fenômenos em uma estrutura conceitual que integra as dimensões biológicas, cognitivas e sociais.

A partir deste aporte teórico no qual se define o sujeito como autor/produtor na elaboração de saberes, passei a compreender que todo conhecimento é, fundamentalmente, uma interpretação, sobretudo, uma reconstrução[15] da realidade.

A compreensão sistêmica da realidade me provocou a pensar a alternância como algo dinâmico, como algo *complexus*[16] associado à noção de sistema. Sua compreensão

---

[15] Pedro Demo fala de reconstrução do conhecimento e não construção do conhecimento por entender que a primeira expressão esta mais próxima do cotidiano das pessoas, isto é, normalmente aprendemos algo do que já havíamos aprendido ante, do patrimônio histórico disponível (2002, p. 39).

[16] Do ponto de vista etimológico, a palavra "complexidade" é de origem latina, provém de *complecte,* cuja raiz plectere significa trançar, enlaçar. Remete ao trabalho da construção de cestas que consiste em entrelaçar um circulo, unindo o principio com o final de pequenos ramos. A presença do prefixo "com" acrescenta o sentido da dualidade de dois elementos opostos que se enlaçam intimamente, mas sem anular sua dualidade. Por isso, a

e o seu significado seria fundamentalmente uma construção do sujeito inserido no seu ecossistema:

> A complexidade para Morin é o tecido onde os acontecimentos, as ações, as retroações, as interações e o acaso ocorrem. Se o tecido é onde ocorrem os acontecimentos, podemos considerar que a complexidade é um fator constitutivo da vida e corresponde a este entrelaçamento de fenômenos e processos que constituem a sua dinâmica natural. (MORAES, 2004, p.71).

A opção por esse caminho não significou a garantia de certezas epistemológicas. Quase sempre nossas ações escapam às nossas intenções. Mas, durante o processo da pesquisa, tive a clara consciência de que lidava com a incerteza, o imprevisto, a influência de outras iniciativas, as transformações e a desordem que podem emergir da interação entre o pesquisador e o meio social.

> A complexidade é um principio regulador do pensamento que não perde de vista a realidade dos fenômenos que constitui o nosso mundo. Pensar complexo é se capaz de unir conceitos divergentes e que normalmente são catalogados de maneira fechadas e com visão limitada. É ter um pensamento capaz de pensar o contraditório, de analisar e sistematizar, de construir e desconstruir e reconstruir algo novo (MORAES, 2004, p. 129).

De fato, o aporte teórico da complexidade exigiu uma maior coerência e abertura epistemológica com base na vigilância de que não admitisse que um conhecimento fosse superior a outro ou mesmo pudesse controlá-lo. Desta forma, tive que evitar o erro de pensar que uma determinada teoria se julgasse como absolutamente verdadeira. Nenhum pensamento poderia ser, portanto, totalizante:

> Uma metodologia mais coerente e aberta que reconheça as emergências, as interfaces, à existência de uma rede de relações que caracteriza as múltiplas realidades existentes. Exige um discurso aberto à incerteza e à superação dos limites "sabendo que as coisas não serão nunca totalmente encerradas nos conceitos e que o mundo nunca será aprisionado num discurso" (MORIN, 1995, p. 73).

A partir dessas reflexões, busquei o que poderia considera conceitos de intervenção, no sentido delleuziano: "a criação de conceito é, necessariamente, uma intervenção, ela é a própria criação de um mundo" (GALLO, 2003, p. 41). Antes, porém, de empreender essa tarefa, foi necessário esclarecer que os conceitos utilizados na pesquisa

---

palavra compectere é utilizada tanto para designar o combate entre dois guerreiros, como o abraço apertado de dois amantes.

indicavam características muitas próximas à realidade da educação em alternância, de modo que, meu entendimento da teoria da complexidade permitiu "associar em um mesmo espaço conceitos atômicos e simples, muitas vezes, também antagônicos e concorrentes" (MORAES, 2004, p. 55), e articular aspectos lógicos, ideológicos, antropológicos e epistemológicos aparentemente diferentes.

Com base nesse entendimento, os conceitos utilizados na pesquisa não só auxiliaram a articulação e a fundamentação do trabalho, como cumpriram o papel de mediadores pedagógicos e de operadores lógicos na relação entre a reflexão e a vivência, favorecendo a ressignificação da realidade pesquisada.

Entre os vários conceitos da teoria da complexidade optei por trabalhar com a idéia de organização, eco-sistema, autonomia, emergência e causalidade circular.

2.2 Organização sistêmica e inteligibilidade da educação

Para compreender bem a abordagem que faço da educação por alternância à luz da teoria da complexidade, a idéia de organização foi muito elucidativa. Este conceito diz respeito a algo que liga elementos entre si, em uma totalidade e essa totalidade aos elementos. Trata-se, na verdade, de um conceito de natureza autopoiético, isto é, que "possui um caráter regenerativo, organizador, um princípio ordenador que garante sua permanência e existência através de sua capacidade de auto-organização" (MORAES, 2004, p. 56). Essa idéia de ligação está presente nas organizações, especialmente nas instituições escolares, que fazem com que os componentes estejam associados, dependendo da qualidade da ligação que ocorre entre eles.

> [...] O conhecimento não se interrompe. Conhecemos as partes que permitem conhecer melhor o todo, mas o todo permite novamente conhecer melhores as parte. Nesse tipo de conhecimento, o conhecimento tem um ponto de partida quando ele se coloca em movimento, mas não há um fim [...] (MORIN, 2002, p. 55).

Neste caso, não uso o conceito de organização sistêmica como sinônimo do conceito de estrutura[17], como pode ser interpretado equivocadamente. Entendo que se trata de uma disposição de relações entre os componentes ou indivíduos capaz de produzir unidades

[17] O termo Estrutura utilizado por *Levi-Strauss* remete a isso quando define estrutura como um sistema de elementos tal que uma modificação qualquer de um implica uma modificação de todos os outros, considerando-a como um modelo conceitual que deve dar conta dos fatos observados e permitir que se preveja de que modo reagirá o conjunto no caso de modificação de um dos elementos.

complexas, dotadas de qualidades totalmente desconhecidas em nível dos seus componentes ou indivíduos.

Esse entendimento encontra-se anteriormente ampliado na teoria da complexidade a partir da noção de auto-eco-organização que concebe um sistema como organização viva[18]. Na lógica da complexidade o sujeito está rodeado por um ecossistema e necessita ser considerado em seu ambiente:

> A sociedade como um todo está também dentro de cada um de nós desde o nascimento até a morte, através das conversações familiares, da cultura, da escola, da língua, dos tipos de inteligência individuais que prevalecem na sociedade. O indivíduo carrega dentro de si diferentes formas de expressão da sociedade da qual é parte integrante (MORAES, 2004, p. 65).

2.3 Autonomia relativa do sujeito epistêmico

O conceito de autonomia na pesquisa deve ser considerado como algo relativo, uma vez que ele não pode prescindir da relação com o meio ambiente, dos aspectos biológicos, culturais e sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. É na relação que se estabelece com o meio que se pode construir e reconstruir a autonomia de forma recursiva, isto é, uma interação que implica a compreensão do processo de desenvolvimento como uma sucessão ecológica em que uma etapa prepara a seguinte, um estágio inicia o próximo, que lhe confere um caráter recursivo[19].

O conceito de autonomia em Morin (1994) está estreitamente relacionado ao conceito de dependência em função da interatividade e da interdependência que são inseparáveis dos processos de formação. A capacidade autônoma de um sistema vivo depende da qualidade de suas relações ou das interações que ele estabelece com o mundo, com o ecossistema em que está inserido.

Na teoria da complexidade se pode encontrar a afirmativa de que a auto-organização é intrínseca a cada organismo vivo: "Todos os sistemas vivos possuem dentro de si a capacidade fundamental de auto-organizar-se, de reconstruir-se e de transcender o fenômeno da vida" (MORAES, 2004, p. 182). No entanto, essa mesma capacidade intrínseca revela-se também como dependente da capacidade de interagir, de se relacionar com o que está ao seu redor. A compreensão que se tem é de que por meio do processo de interação todo

---

[18] Morrin (1997) admite a idéia de sistema como organismo vivo, "uma unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos".

[19] Cf. PRIGOGINE, Ilya. O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza. – São Paulo: editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. – (Biblioteca básica).

ser vivo desenvolve a capacidade de auto-organização. Portanto, para se tornar autônomo o ser vivo necessita aprender a interagir com o mundo exterior: "[...] necessita relacionar-se com o meio. É esta autonomia, como um dos parâmetros sistêmicos, que permite que a organização sobreviva, articulando-se com o meio ambiente, produzindo, trocando e a cumulando energia/matéria e informação" (MORAES, 2004, p. 69).

A partir da conjugação do conceito de interação e de autonomia relativa compreendi melhor que conhecer e aprender implica em processos auto-organizadores. São, portanto processos de construção recursivos e interpretativos desenvolvidos por sujeitos ativos em sua interação com o mundo e a realidade que os cerca. Não são processos que se baseiam na instrução como se tenta implementar nas escolas, especialmente nas escolas urbanas no meio rural[20].

Portanto, a compreensão preliminar foi de que o processo de auto-organização indica autonomia do sujeito de maneira dinâmica e processual, de maneira indissociável da noção de dependência ecológica e de incompletude em relação ao seu meio. Indicou também, a historicidade do sujeito, inacabado, um constante vir-a-ser. Em síntese, a existência nada mais é do que uma teia de relações, que quando auto-organizada, se reorganiza por inteiro.

2.4 O Eco-sistema e a alternância

Outro aspecto importante para a compreensão deste trabalho foi à idéia de sistema[21]. Encontrei neste conceito o pressuposto básico de autonomia relativa, que segundo Moraes (2004) tratava-se de algo necessariamente dependente do seu meio, isto é, o eco-sistema produz os desafios e os estímulos para que o sujeito se desenvolva mediante processos interativos. Para tanto, ele precisa dialogar com a cultura, com o contexto, transformar-se a partir de sua relação com o mundo ao seu redor.

Ao pensar a educação por alternância como uma realidade sistêmica, a inspiração veio do que Morin (1997) afirmou sobre a "unidade global organizada de inter-relações entre elementos, ações ou indivíduos". Essa formulação permite compreender que a organização consiste em um conjunto de relações mútuas e agregadas de coisas independentes que compartilham de um mesmo sentido. Na interpretação de Ludwig von Bertalanffy (1986), sistema diz respeito a um complexo onde existem interações ou inter-relações entre os

---

[20]Esse aspecto é aprofundado de forma crítica por Paulo Freire quando critica a educação bancária.

[21] Sistema vem do grego *sýtêma*. Este conceito é uma junção do advérbio sýn, que significa "todos juntos", com o verbo *histêmi*, que significa "colocar". Ou seja, colocar em "conjunto".

componentes que desempenham um papel fundamental na organização do todo. Assim a realidade passa a ser considerada como algo complexo quando constituída de totalidade/partes que se desdobram, se explicam e se integram em um fluxo único de energia universal. Portanto, a realidade só pode ser considerada sistêmica quando uma totalidade é parte de uma outra totalidade e assim infinitamente. A realidade passa a se constituir de forma dinâmica em que todos os objetos se interconectam mediante interações recorrentes. Segundo Ken Wilber (1996) o mundo não é constituído somente de coisas, de totalidades ou de partes, mas sim de totalidade/parte denominada de *holon*[22]. Por meio dessa percepção "tudo aquilo que sendo uma totalidade em um contexto é, simultaneamente, parte em outro contexto" (MORAES 2004, p. 64).

Essa compreensão da realidade como sistema vivo foi uma revelação de que "um sistema só pode ser compreendido se incluirmos nele o seu meio, que é parte dele próprio e que, ao mesmo tempo, constitui o seu entorno e os fluxos que nutrem" (MORAES 2004, p. 66).

Ao elucidar este aspecto da teoria da complexidade, considerei a alternância como um sistema aberto:

> O fato de estar em constante comunicação com o ambiente, trocando energia, matéria ou informação, significa que o sistema é aberto, que está em constante processo de comunicação com outros sistemas integrantes do seu ambiente. Isto significa que, para a sua existência funcional e organizacional, ele depende de alimentação exterior em termos de energia, matéria e informação (MORAES, 2004, p. 67).

Além disso, está inclusa na abordagem a idéia de uma dialética permanente no interior do sistema vivo, criada e alimentada pela diversidade. Por isso mesmo, admiti que a organização de um sistema é também a organização da sua diferença. Percebi que no bojo da realidade complexa a diversidade é considerada como necessária e importante para a preservação da unidade. Assim, era possível reconhecer a existência de forças antagônicas como algo necessária para que um sistema vivo não se desintegre. Em síntese, todo sistema estaria constituído de complementaridade e de antagonismo:

> O todo é também incerto, conflituoso e insuficiente, pois a relação totalidade/parte é sempre uma relação aberta, estando, portanto, sujeita a indeterminismo, ao acaso e ao inesperado. Todo sistema aberto é, também incerto, onde a incerteza é condição indispensável para a criação sistêmico-organizacional tanto no que se

[22] A palavra *holon* foi cunhada pela primeira vez por Koestler, em 1967, para designar os sistemas que são, simultaneamente, todo e parte. Assim, um *holon* é uma totalidade/parte.

> refere à autonomia física, como biológica, social, cultural de qualquer sistema (MORAES, 2004, p. 78).

De um modo geral, posso dizer que a alternância na perspectiva da complexidade permite reconhecer que tudo está interconectado com tudo e que o entrelaçamento da vida não é meramente uma teleologia metafísica, mas, sobretudo, o reconhecimento de que há uma complexidade inerente à realidade. Portanto, a conexão do todo com as parte "expressa a capacidade da organização sistêmica de estabelecer relações ou concessões, enlaces, vínculos que facilita a interatividade e a interdependência existente entre sistema e o ambiente (MORAES, 2004, p. 69)".

Seguindo este raciocínio a alternância só pode ser compreendida se ela for incluída no seu entorno contextualizado. E para compreender a sua dinâmica torna-se necessário conhecer também suas interconexões e seus padrões interativos, isto é, entender as interatividades e o funcionamento dinâmico da rede de relações. Para isso foi preciso observar, interagir com os sujeitos e com a escola no contexto onde está inserida.

2.5 O sujeito como produto e produtor da realidade

Com o raciocínio da lógica sistêmica percebi uma forte referência à existência de uma causalidade não-linear. Essa causalidade diz respeito ao processo em que os efeitos e os produtos são necessários ao próprio processo que os gera. O produto é também produtor daquilo que produz, ou seja, de forma recursiva volta a alimentar o processo, na forma de uma espécie de retroalimentação. Dessa maneira, a causalidade na complexidade possui uma natureza retroativa e outra recursiva. A causalidade complexa não-linear é, portanto, circular e inter-relacional em que causa e efeito se transforma mutuamente.

Dessa forma, os fenômenos presentes na realidade estariam em interações contínuas, em permanente movimento e os sujeitos que deles participam estariam em interação permanente uns com os outros em que a conduta de uma influência a conduta do outro de maneira recíproca.

A lógica circular demonstrada nos estudos realizados por Maturana e Varela (1970) denominado de "biologia do conhecimento" (autopoiesis) que o ato de aprender não ocorre em função de estímulos ambientais provocados por uma cadeia linear de causa e efeito, onde o que acontece no exterior determina o que acontece no interior do organismo. Não seria

a realidade externa que se impõe ao sujeito, mas seria ele que a interpreta de acordo com sua estrutura e de modo (re)construtivo.

Desta forma poderia afirmar que é o sujeito que interpreta, constrói, desconstrói e reconstrói a realidade e o conhecimento em relação ao meio. Pedro Demo (2002) diria que há uma realidade que existe independente do sujeito, no entanto, quando se trata de um sujeito epistêmico, essa realidade depende da forma como ele a percebe, como ele a interpreta (autopoiesis):

> Esta intersubjetividade sugere que construímos a realidade e, ao mesmo tempo, dela participamos, indicando a impossibilidade de observá-la a partir do exterior. Desta maneira, a auto-referência é fundamental, bem como a refletividade, e ambas estão presentes nos processos de construção do conhecimento. Há, portanto uma dialética recursiva (MORAES, 2004, p. 187).

A minha inferência foi que a circularidade é condição fundamental para a autopoiesis, ou seja, para a sua auto-produção e para a conquista da autonomia. A natureza cíclica de uma organização viva garante os processos de auto-organização e de auto-regeneração que ocorrem mediante a co-existência de equilíbrio e fluxos de matéria, energia e informação provocadora de mudanças estruturais.

Seria exatamente em razão dessa lógica não-linear, dessa causalidade circular que se introduziu a questão da incerteza. Trata-se de se questionar o mito da verdade absoluta da ciência, do pensamento simples. Na lógica tipicamente linear se trabalhou quase sempre a partir da existência de um produto acabado. Na lógica da complexidade não há algo definitivo, mas processos.

2.6 A complexidade e a condição humana

Sob a inspiração da complexidade um dos aspectos que marcou profundamente a minha reflexão foi a incerteza do conhecimento, revelando-se provisório e instável, demonstrando que por maior que seja o esforço humano sempre haverá algo de invisível e inacessível na compreensão de um fenômeno. Dessa forma se pode dizer que as "idéias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade, que pode ser traduzida de maneira errônea" (MORIN, 2000, p. 79). Portanto foi com a consciência da incerteza da vida, da realidade, do conhecimento que passei a aprender a conviver, a lidar da melhor forma possível, com todas elas:

> Por isso, importa não ser realista no sentido trivial (adaptar-se ao imediato), nem irrealista no sentido trivial (subtrair-se às limitações da realidade); importa ser realista no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real (MORRIN, 2000, p. 85).

As idéias de Niels Bohr sobre a microfísica foram elucidativas. Percebeu-se que o ideal determinista da ciência clássica chegava ao término. Bohr propôs a aceitação do princípio de "complementaridade":

> Complexo significa alquilo que é tecido em conjunto e que coloca como sendo inseparavelmente associados indivíduos e contexto, ordem e desordem, sujeito e objeto, corpo e mente e todos os tecidos que regem acontecimentos, as ações, as interações e retroações que tecem a realidade de nossa existência. (MORIN, 1990, p. 20).

O que mais chamou atenção foi o fato do modelo sistêmico do pensamento complexo a firmar a proeminência do conceito de emergência como "uma qualidade nova em relação às qualidades anteriores dos elementos e também indissociável da unidade global" (MORAES, 2004, p.114). Este conceito indica algo de novo que sempre surge mesmo sem precedentes ou sem ser determinado pelo passado na relação das partes com o todo. Para Morin (1998, p. 433) "emergências são qualidades ou propriedades novas de um sistema que nascem das organizações viventes". Portanto, as qualidades fenomênicas remetem a idéia de que "não se deve procurar entender o passado com base nas categorias do presente (VEIGA-NETO, 2004, p. 72)", algo que próprio do raciocínio metafísico e teleológico. Este pensamento estabelece finalidades *a priori* para as coisas. Ficou claro que não se pode transformar o presente em uma espécie de tribunal do passado. Este foi um aspecto que procurei evitar durante a pesquisa. Substituir a lógica metafísica por explicações do como, de que forma e em que ponto as emergências surgem, foi entender como etapas do processo de confrontação entre forças opostas buscam dominar as mentes e as almas das pessoas:

> Todo estado global apresenta qualidades emergentes. De cada processo de auto-organização algo novo pode emergir e apresentar propriedade e características diferentes do padrão anterior, a partir das quais novas formas de individualidade e coletividade surgem apresentando novas qualidades ou propriedades que nascem das associações e das combinações entre os elementos participantes da rede. (MORIN 1993, p. 433).

Portanto, ganhou força a idéia de que na reconfiguração do cenário epistemológico as interações eram decididamente ações mútuas, recíprocas, que modificavam

comportamentos e que se influenciam mutuamente, como condições para que existisse uma organização de interações e vive-versa. A idéia das emergências não pertence às partes isoladamente, mas ao seu conjunto.

> A existência de interações sujeito/objeto é condição para a ocorrência do processo de construção do conhecimento. Isto porque são as interações entre sujeito e objetos do conhecimento que provocam a emergência dos processos cognitivos. Assim, todo organismo interage com algo externo a si mesmo para que possa conhecer e aprender. Os objetos, por sua vez, são unidades sistêmicas com suas respectivas estruturas e dinâmicas funcionais, que dependem uma das outras. Objeto implica, portanto, relação, o que pressupõe a existência de interpenetrações sistêmica e esta pode ser energética, informacional ou material entre sistemas vivos e meio, nos mais diferentes níveis (MORAES, 2004, p. 177).

CAPÍTULO III
ALTERNÂCIA OU ALTERNÂNCIAS?

3.1 Uma construção epistêmica

Além de estabelecer os conceitos da teoria da complexidade que contribuíram para reconfigurar o cenário epistemológico da pesquisa, senti a necessidade de realizar uma rápida consulta a história da educação brasileira para encontrar referências com relação à educação por alternância visto que já há quase meio século a experiência foi implantada no Brasil.

Apesar de não identificar no glossário de Ciências da Educação no Brasil referências ao conceito de alternância, foi possível identificar uma significativa produção acadêmica sobre esse assunto[23]. Os mais recentes estudos, segundo Silva (2003) se referiram a alternância no que diz respeito aos seus aspectos histográficos da sua trajetória no Brasil. No entanto, a educação por alternância ainda não se tornou de fato objeto epistemológico da produção acadêmica, de maneira que se possa entender sua natureza, seus fundamentos filosóficos, didáticos e pedagógicos. Em síntese construir seus fundamentos epistemológicos.

A compreensão etimológica da palavra alternância remete ao vocábulo *alternare*, proveniente do radical latino *alter* que quer dizer "outro". A idéia de *alternare* diz respeito ao reconhecimento de dois elementos que interagem e se complementam: "Um tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomenal" (MORIN, 2003, p. 20). Trata-se de um reconhecimento do outro, seja em uma perspectiva espacial, temporal ou mesmo de um outro sujeito em uma mesma base relacional dialógica.[24]

A alternância combina uma sucessão de atividades em tempos e espaços diferenciados, uma espécie de continuidade de formação em uma descontinuidade de atividades:

---

[23] Existem várias estudos elaborados como autores como Carlos Airton BATISTELA na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997(Dissertação, Mestrado); Paolo NOSELLA, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1977, (Dissertação, Mestrado); FLORES, Simão Severino Minetto; SILVA, Maria Helena. Pontifícias Universidades Católicas do Paraná, 1995. (Monografia, Especialização em Educação de Jovens e Adultos); Viviana Bosi CONCAGH (artigo) e os estudos de Alda Luzia PESSOTTI, (1981 e 1985).

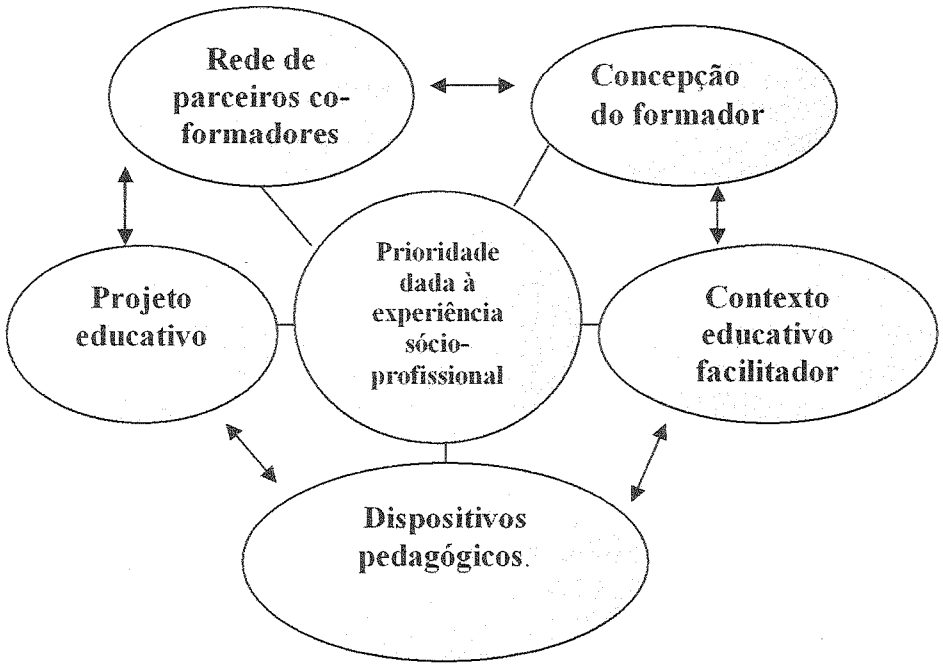
[24] Paulo Freire coloca o diálogo como uma exigência existencial. Pronunciar o mundo volta para o sujeito como o mundo problematizado a exigir um novo pronunciar. Portanto não é no silencio que os hímens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. O diálogo como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, como ato de criação, como ato de amor, de superação da situação de opressão de incompletude e de intensa fé na humanidade (Cf. Paulo Freire. Pedagogia do Oprimido, - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970).

> Combinação no processo de formação do jovem agricultor, de períodos de vivência na escola e na propriedade rural. Alterna-se, assim, a formação agrícola na propriedade com a formação técnica geral na escola que, além das disciplinas básicas, engloba uma preparação para a vida associativa e comunitária (SILVA, 2003, p.11).

Neste raciocínio considero a alternância como algo além de um princípio pedagógico no qual se busca articular seqüências em que o sujeito alternante desenvolve competências e habilidades que lhe permitam uma interação entre o mundo escolar e o seu entorno. Poderia falar de que se trata de uma pedagogia da complexidade na qual a descontinuidade entre o tempo escolar e o tempo fora da escola deixa de existir.

Em síntese, como demonstra o esquema da alternância (figura 01) há um movimento físico do alternante entre um tempo escolar e um outro tempo familiar, mas sem ruptura. Essa lógica permite integrar espaços e tempos diferentes por meio de uma prática pedagógica centrada nas experiências do alternante. Há, portanto uma troca de saberes que indica um movimento de interdependência entre o sujeito e o ambiente, seja escolar ou familiar.

Figura 1: Esquema da alternância.



Fonte: UNEFAB: Documentos Pedagógicos, 2004.

Portanto, o aprendiz é o sujeito de sua própria formação. Ele é ator e autor do processo formativo mediado por um ambiente que lhe permite realizar experiência e troca de saberes. A atividade cognitiva e a atividade produtiva encontram-se polarizadas, mas de forma recursivas, em que a subjetividade do sujeito parte da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de suas aspirações para poder organizar o conteúdo e a atuação política. Em síntese o sujeito e a realidade em que está inserido emergem ao mesmo tempo, refletindo, portanto uma consciência encarnada:

> O objeto e o sujeito, abandonados cada um a eles próprios, são conceitos insuficientes. A idéia de um universo puramente objetivo está privada não apenas de sujeito, mas do meio e do além; é de uma extrema pobreza, fechada sobre si mesma, repousando unicamente sobre o postulado da objetividade, cercada por um vazio insondável como, no seu centro, lá onde o pensamento deste universo, um outro vazio insondável (MORIN, 2003, p. 61).

No interior da alternância se pode encontrar instalado o princípio recursivo no qual o alternante e a escola mantêm uma relação de interdependência. Entre ele e a instituição escolar emerge processos nos quais a causa é, ao mesmo tempo, produto e produtora daquilo que produziu. A mesma lógica que se encontra na abordagem sistêmica da complexidade em que "a sociedade é produzida pela interação entre os indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos" (MORIN, 1990, p. 108).

A idéia de se utilizar à alternância de tempo e espaço no percurso de formação profissional no Brasil não é algo novo. Ela pode ser encontrada diluída nos cursos técnicos profissionalizantes que dividem as atividades escolares em partes práticas (trabalho de campo) e aulas teóricas. O que deixou transparecer foi que nos currículos do ensino profissionalizante há uma descontinuidade de atividades, de forma mais densa, no período de realização do que se passou a denominar de estágio obrigatório, tido como uma forma de complementação da formação profissional. A impressão que se tem é de um estágio que acontece muitas vezes longe daquilo que profissionalmente o jovem vivenciará. Em geral a alternância de tempo e espaço adotado nos cursos profissionalizantes convencionais não reconhece a experiência e os saberes que precedem a inserção do aluno na escola.

A professora Lourdes Helena da Silva[25] (2003) colocou muito bem que a ausência de um arcabouço epistemológico da alternância, como princípio e proposta metodológica, pode criar situações ambivalentes que gera não só confusão na massificação do

[25] A obra da professora Lourdes Helena da Silva apresenta um consistente embasamento sobre os conceitos da alternância que norteiam as experiências brasileiras e foi muito importante para a compreensão das ambivalências que contornam esse conceito.

termo, pois qualquer experiência de formação escolar que mantenha alguma relação com a questão da profissionalização do jovem em tempo contrário ao da escola pode ser considerada como alternância, mas também no real entendimento do conceito que envolve uma grande complexidade. O estudo realizado por M. Lesne (1982), citado por Silva (2003) reafirma essa impressão quando diz que:

> O termo alternância recobre um campo de práticas diversas, com contornos incertos, difíceis de caracterizar e ainda insuficientemente catalogados. Parece difícil conferir a este termo outra coisa que o caráter de uma noção e não aquele de conceito. Seu conteúdo é proteiforme. É certo que se trata de práticas pedagógicas, mas imbricadas a outras práticas circundantes do ato pedagógico *strito sensu*, práticas vigorosas diversas segundo as situações, em que interferem os organizacionais ou os institucionais [...], o jurídico [...], o político [...], o ideológico (concepções de homem, de sociedade, de educação)[...]e também o utópico. Daí possivelmente o caráter ambíguo de florescimento recente deste termo (LESNE *apud* SILVA, 2003, p. 26).

O estudo citado da professora Luisa Helena da Silva (2003) apresenta uma variedade de tipologias de alternâncias presentes no campo educativo francês que influenciou diretamente as concepções no Brasil. Recorri a este estudo para entender as representações sobre alternância introduzidas por autores como Girod de l'Ain (1974), Malglaive (1979), Gimonet (1983) e Bachelard (1994) que utilizaram critérios como a divisão entre dois períodos de alternância ou da articulação e unidade na formação entre os dois momentos e propuseram tipologias específicas de alternância. Neste sentido tentei extrair uma síntese das principais idéias para elucidar melhor esse trabalho.

O francês Girod de l'Ain pode ser considerado como o primeiro a introduzir modelos diferenciados de alternância para caracterizar a relação entre a teoria e a prática, ou entre, o educativo e o econômico. Este modelo foi denominado de alternância externa e alternância interna (grifo meu). No caso da alternância externa, diz respeito à relação escola-empresa, tendo na anterioridade da atividade profissional um pré-requisito para continuação dos estudos. Seu objetivo consistia em ampliar no meio estudantil a proporção de adultos ou de jovens que já tinham experiência de trabalho, oferecendo aos trabalhadores possibilidades de estudos através de cursos noturnos ou de ensino por correspondência (à distância), seja estimulando, ou até mesmo, exigindo o trabalho como condição de ingresso no ensino

superior. [26] Já a alternância interna consistia apenas na realização de atividades profissionais ao longo do período de estudos e não mais o trabalho como pré-requisito para a formação.

Um segundo tipo de alternância encontrei nos estudos de Malglaive (1979) a partir da reflexão feita sobre a formação de formadores. Ele definiu três tipos de alternância: a falsa, a aproximativa e a real (grifo meu). A alternância falsa consistia em deixar lacunas nos cursos de formação e não estabeleciam nenhuma ligação explícita entre formação e atividades práticas. Seria o caso de certas formações que ocorrem em períodos seqüenciais, mas sem vinculação entre a formação e a atividade prática; a alternância aproximativa envolveria um certo nível de organização didática na vinculação dos dois momentos da formação em um conjunto coerente. Para realizá-la os alternantes disporiam de instrumentos conceituais e metodológicos para observação do vivido e, posteriormente, no retorno a escola utilizaria observação realizada como subsídio para a elaboração de trabalhos teóricos. O alternante assumiria uma condição apenas de observador, não dispondo de meios para agir sobre a realidade observada. A observação se constituiria na base de sua formação. Por fim, Malglaive tratou de uma alternância que consistia no envolvimento do alternante em atividade produtiva, de maneira que relacionasse suas ações com a reflexão sobre o por que e o como dessas atividades. Esta alternância ele denominou de real e nela se constituía uma construção do projeto pessoal do alternante:

> A alternância real é aquela que visa uma formação teórica e prática global possibilitando ao aluno construir seu projeto pedagógico, desenvolvê-lo e realizar um distanciamento reflexivo sobre a atividade desenvolvida (GIMONET-1982 *apud* SILVA, 2003, p. 30).

Adotando como critério espaço-temporal das práticas de formação em alternância, Bourgeon (1979) apresentou uma terceira tipologia de alternância, totalmente diferente das precedentes. Para ele havia apenas três tipos de alternância: a alternância justapositiva (grifo meu) que se caracterizava pela sucessão temporal de períodos consagrados a atividades diferentes em locais diferentes: trabalho e estudo, por exemplo. Nessa alternância não havia nenhuma relação, mecanismo ou instrumento que orientasse a vinculação entre os dois momentos, ou mesmo a vinculação sobre o conteúdo, acabando por uma das atividades predominar sobre a outra em termo de tempo, colocando a outra em segundo plano; A alternância associativa (grifo meu), a instituição promotora busca organizar atividades, tanto

[26] Segundo Silva (2003) essa prática é muito utilizada nos paises socialistas e era orientada pelo principio de não separação do intelectual da realidade do mundo do trabalho manual de solidariedade entre aqueles que, indiretamente, estariam garantindo o financiamento dos estudos.

teóricas quanto práticas, em uma mesma e única formação com base em mecanismos legais e de conteúdo complementar. Ela associa atividades entre si, contudo, sem fazer efetivamente uma religação. Por fim, a alternância copulativa (grifo meu), por se tratar de uma compenetração, uma vinculação efetiva dos meios da vida socioprofissional e escolar, em uma unidade de tempo formativo. Nesta alternância havia uma forte interação entre os tempos teóricos e práticos de modo que o envolvimento do alternante se revelaria na tarefa de ligar a ação a reflexão sobre o por que e o como na tarefa de produção.

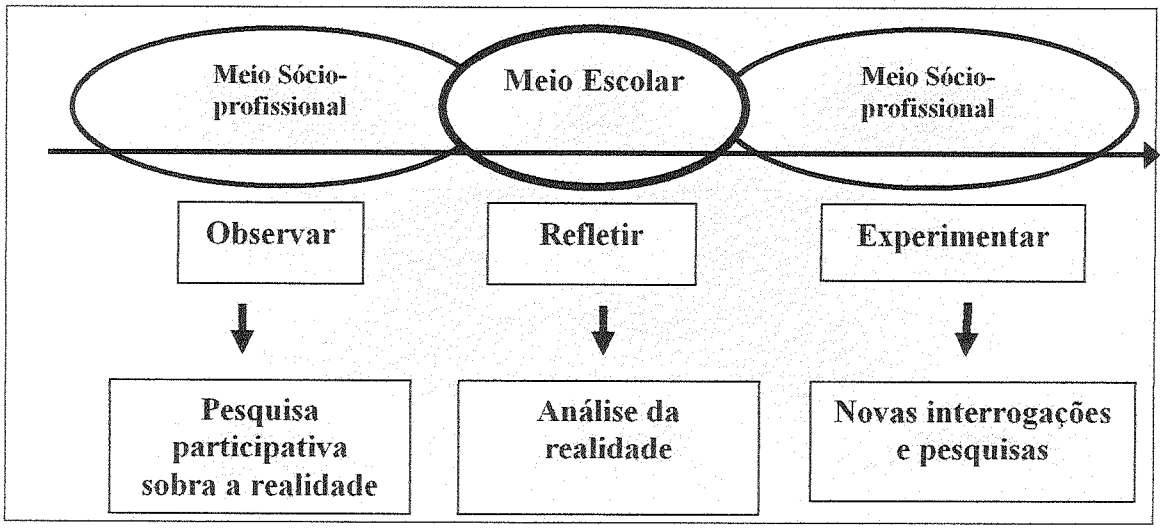
No Brasil os cursos profissionalizantes em geral surgiram sob a inspiração da orientação para o trabalho e destinados a jovens do meio popular. Neles a alternância entre o espaço escolar e o espaço socioprofissional apresentava uma configuração em que a escola não reconhecia o aluno como um sujeito autor/produtor de saber, por isso, ele deveria ser moldado à luz dos saberes modernos gerados na escola. A escola e o jovem não possuem conectivos e, por isso, não permite criar elos de continuidade entre os diversos saberes.

Ao contrário, a pedagogia da alternância enquanto proposta pedagógica de formação dos jovens do campo apresenta três momentos interligados identificados em um sistema de formação que tem nas suas bases uma lógica ativa e pilares pedagógicos que visam à formação integral e o desenvolvimento do meio local. Segundo Calvo (1999, p. 15), "não é possível separar o desenvolvimento da formação e da atuação dos jovens".

Fica implícito então, que a alternância não representa um fim em si mesma, mas um meio para alcançar o desenvolvimento tanto do alternante como do meio em que está inserido.

Trata-se, portanto, de um processo complexo e multifacetário no qual não existe um único elemento que intervêm na formação, mas uma série que interagem produzindo algo novo que não se encontra nas partes separadamente, mas no conjunto como um todo. O que se pode chamar de qualidade hologramática da alternância, como demonstra o tempo e o espaço em que a atividade se desenvolve: um momento está sempre preparando o próximo (figura 2).

Figura 2: Três momentos da alternância.



Fonte: UNEFAB - Dossiê modulo I: Caderno de campo. 2005.

Este modelo pedagógico de educação de jovens do campo revela aspectos multidisciplinares[27] que criam condições sem condicionantes disjuntivos, mas integrantes de diferentes momentos, espaços e sujeitos no processo formativo visto como um todo complexo. Reconhece a aprendizagem da atividade de agricultor no meio familiar que os pais transferem para os filhos como um "*habitus*[28]" familiar que se reproduz nas estruturas sociais cuja posição social do sujeito institui sua subjetividade, sua forma de fazer a leitura do mundo:

> Esse *habitus*, por sua vez, faria com que esse sujeito agisse nas mais diversas situações sociais, não como um individuo qualquer, mas como um membro típico de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Ao agir dessa forma, finalmente, o sujeito colaboraria, sem o saber, para reproduzir as propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado (NOGUEIRA, 2004, p. 29).

[27] Em 1986 foi realizado o colóquio "A ciência diante das fronteiras do conhecimento" organizado pela UNESCO em Veneza resultando na declaração de Veneza considerado como o primeiro documento da transdiciplinariedade. Um segundo documento seria resultado do congresso "Ciência e Tradição: Perspectivas Transdiciplinares para o século XXI", organizado pela UNUCESCO em Paris em 1991. Um terceiro documento é a carta da Transdiciplinariedade produzida a partir do 1° Congresso Mundial da Transdiciplinariedade organizada pelo Centro Internacional de Pesquisas e Estudos Transdiciplinares-CIRET, situado em Paris com a pareceria da UNESCO em Arrábida, Portugal no ano de 1994. Em 1997 é realizado o 2° congresso Mundial da Transdiciplinariedade realizado pelo CIRET e UNESCO em Locarno.

[28] Atribui-se a esse termo a compreensão como sendo sistema de disposição durável estruturada de acordo com o meio social dos sujeitos e que seriam predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como principio gerador das práticas e das representações (Bourdieu *apud* NOGUEIRA, 2004, P. 27).

Na análise realizada percebi que a atividade formativa por alternância está entrelaçada na atividade produtiva. Isto é, o jovem não para de trabalhar para estudar. A experiência sócio-profissional do aluno é reconhecida como um saber que enseja uma reflexão de forma dialógica. O "o adolescente, tem oportunidade de refletindo sobre a sua situação de vida, através da alternância, tomar distância de seu meio, buscar perspectivas, avaliar melhor seu fazer, estimulando a tomada de decisões pessoais e até inovar" (ZAMBERLAN, 1995, p. 12).

Esse aspecto é um diferencial da pedagogia da alternância com relação as demais propostas pedagógicas que se assentam em pressupostos equivocados, com base em uma lógica linear vinculados ao modelo produtivo baseado nas relações capitalistas, mas que não contribuí para o desenvolvimento sustentável e humano.

Percebi que a alternância implica na apropriação, construção, produção e mobilização de saberes que se preocupa com "modo pelo qual vamos produzir nossa existência neste pequeno planeta, decidirá sobre a sua vida ou a sua morte, e a vida de todos os seus filhos e filhas (GADOTTI, 2002, p. 147)". A terra deixa de ser uma condição meramente geográfica para tornar-se um paradigma histórico. Portanto, a construção de uma ressignificação.

> Começar por ensinar, sobretudo a ler o mundo [...] Essa primeira educação é uma educação emocional que nos coloca diante do mistério do universo, na intimidade com ele, produzindo a emoção de nos sentirmos parte desse sagrado ser vivo e em educação contente (GADOTTI, 1999, p. 150).

Minha percepção da alternância a partir do paradigma da complexidade possibilitou-me ressignificar o espaço escolar como princípio básico da construção de uma cultura de solidariedade e não da competitividade; do educador como mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola. Como diria Paulo Freire (1997), a reação dialógica do conhecimento permite a quem ensina a aprender a ensinar e quem aprende ensina a aprender, de forma, que jamais poderia haver uma docência sem discência, senão como realidades complementares.

Como afirmei anteriormente a existência de uma dialética circular na pedagogia da alternância permite resignificar a existência de um tempo e de um espaço sem sofrer descontinuidade. O tempo na escola como na família são tidos como momentos de

aprendizado que interagem recursivamente. Trata-se de um processo contínuo em atividades diferentes com interface de uma com as outras.

O diferencial do processo formativo por alternância com relação ao processo convencional encontra-se na continuidade da formação em uma diversidade de espaços. Considera-se a educação não como um ensino em tempo parcial, mas como formação em tempo integral, estruturada pedagogicamente a partir de uma estreita relação entre o mundo ativo do trabalho e aquele estabelecido na escola:

> A alternância escola-trabalho não é uma simples justaposição destes dois elementos, mas supõe sua interação refletida: a escola se vê enriquecida pelo trabalho, e o trabalho pela escola. Esta concepção é sem dúvida o elemento característico dos sistemas pedagógicos baseados na alternância: uma concepção criadora. Nos outros sistemas, restringe-se ao conceito da prática, o que é enriquecedor, mas não criador (GIFRE *apud* UNEFAB, 2004, p. 44).

A educação por alternância demonstra uma certa organização específica que considera a escola e o trabalho como categorias que permeiam igualmente o processo de formação do alternante. A passagem da escola para o mundo do trabalho e vice-versa não é colocada como cortes e mudanças de ritmos, mas como uma continuidade da formação em descontinuidade de atividades. Portanto, condiciona a inserção no seu entorno social para que possa a partir dela interpretá-la e ressignificá-la.

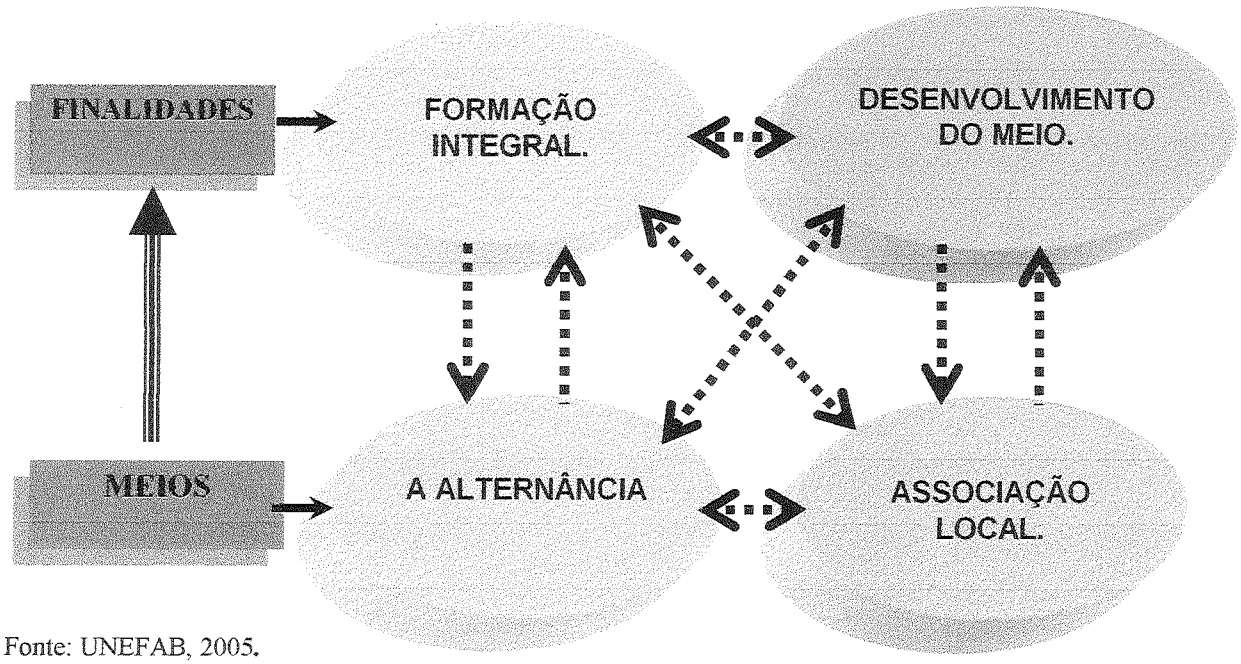
Em seguida busquei caracterizar melhor a pedagogia da alternância a partir de sua organização e da aplicação dos seus dispositivos pedagógicos e sua organização didática.

3.2 Dispositivos pedagógicos da pedagogia da alternância

A contextualização das escolas família agrícolas - EFAs enquanto espaços institucionais de formação e educação encontra-se segundo a LDB 9.394/96(artigos 19,II e 20,IV) como escolas de natureza privadas, administradas por pessoa jurídica de natureza filantrópica, como é caso das EFAs vinculadas a FUNACI. Segundo a literatura consultada as escolas apresentam uma organização centrada na figura da associação distribuída em três níveis: local, regional e nacional. Essa forma de organização permite que as associações funcionem de forma interdependente, com autonomia local, mas vinculadas por princípios fundamentais comuns.

Teoricamente quando se pensa escola família agrícola imediatamente remete-se ao seu principio básico que é o associativo. Conseqüentemente não poderia haver escola família agrícola sem associação de pais. Da mesma forma não se pode pensar uma escola desvinculada de sua finalidade mais básica: formação integral do sujeito do campo e o desenvolvimento do seu meio. Portanto, a pedagogia da alternância é um sistema complexo aberto (figura 3) no qual a alternância e a organização associativa constituem-se nos meios de alcançar a formação integral do alternante e o desenvolvimento da comunidade em que está inserida.

Figura 3: Sistema complexo aberto da alternância

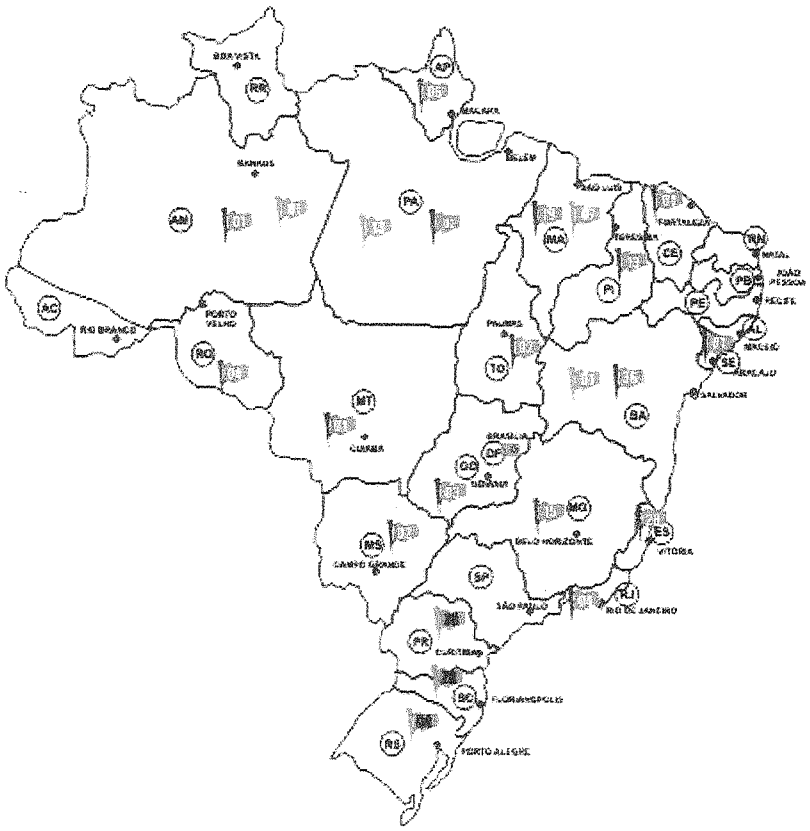


Fonte: UNEFAB, 2005.

Sumariamente a identidade da alternância está centrada no seu caráter associativo. Sem a constituição da associação das famílias que possam responder jurídica, econômica e administrativamente pela gestão da escola não haveria EFAs. No entanto, em algumas experiências tive a oportunidade de observar e analisar este aspecto foi relativizado.

Segundo informações coletadas junto a União Nacional das Escolas Família Agrícola – UNEFAB (figura 4), atualmente existem aproximadamente 215 escolas família agrícola distribuídas em 18 estados, presentes em 800 municípios, atendendo à cerca de 4.860 comunidades rurais. São cerca de 60.000 famílias e 25.000 jovens atendidos no projeto educativo da alternância.

Figura 4: Mapa da Alternância no Brasil



Fonte, UNEFAB, 2005.

Em geral as escolas família agrícolas apresentam como finalidade específica à formação humana global de jovens e adultos em um contexto sócio-geográfico rural. Esta formação vai além da simples escolarização básica e da habilitação e qualificação profissional. Em tese trata-se de uma promoção e desenvolvimento da pessoa, da família e do meio rural. Parecer paradoxal, mas nas análises de algumas experiências a impressão que tive foi de algo ainda difuso e latente voltado muito mais para a formação técnica com características de terminalidade e direcionado para a inserção profissional do jovem tanto na agricultura familiar como em outras profissões do meio rural, do que propriamente para a finalidade estabelecida pela própria LDB 9.394/96: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". (Art. 22)

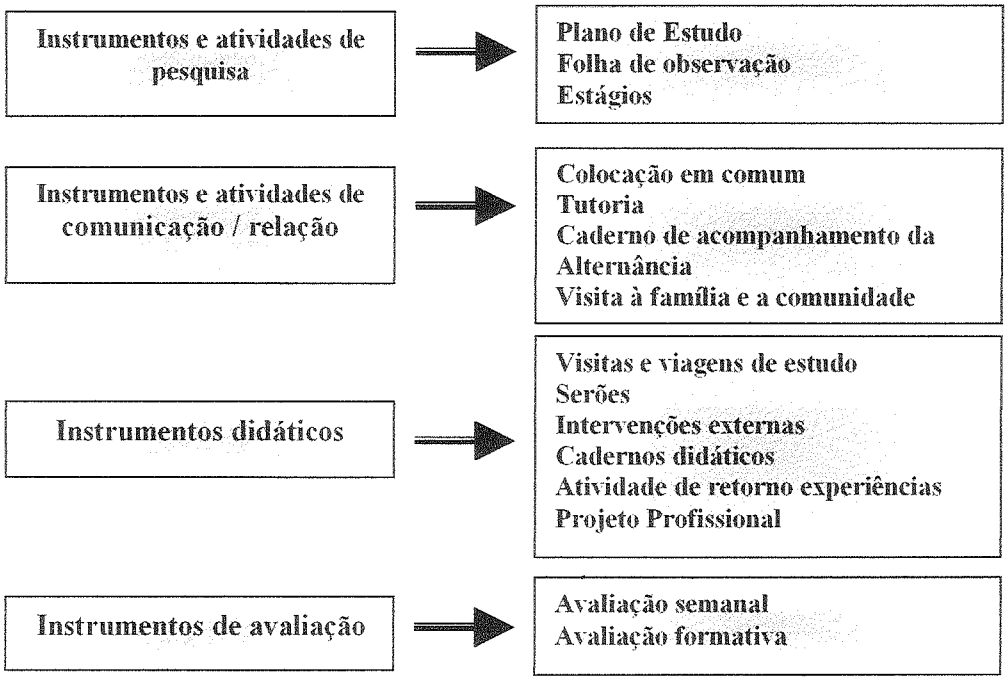
Da mesma maneira que em tese se pode afirmar que não há verdadeiramente escola família agrícola sem a associação, aplica-se o mesmo raciocínio quando se diz que não há pedagogia da alternância sem um projeto educativo focado na experiência sócio-profissional do jovem capaz de articular diferente espaços e tempos em diferentes situações por meio da aplicação de seus instrumentos pedagógicos específicos:

> Os instrumentos pedagógicos são dispositivos de ação que efetivam a Pedagogia da Alternância, possibilitando ao estudante, se relacionar com a família, os parceiros da formação, o conhecimento cientifico e o meio socioprofissional e cultural, de formas ativas, buscando sua formação integral e sua atuação para o desenvolvimento do meio. Esses instrumentos têm espaço dentro da estrutura escolar e são utilizados de forma interdisciplinar e transdiciplinar nas atividades curriculares (PERERIRA, 2005, p. 71).

Outra característica fundamental percebida nas EFAs foi o seu arcabouço programático de formação integral. Nele estão presentes vários aspectos (humano, profissional, intelectual, ético e espiritual) que se entrelaçam. Teoricamente esse ideário constitui-se como uma plataforma de um programa de formação que se inicia no processo de discussão, amadurecimento, mobilização e organização das famílias para se organizarem em associação e fundarem a escola.

Além dos aspectos básicos já mencionados (associativos e o projeto de formação integral), identifiquei uma terceira característica: a aplicação dos dispositivos pedagógicos. Como não tive tempo para realizar uma análise mais profunda sobre a eficácia desses instrumentos pedagógicos ou discutir a sua fundamentação epistemológica, concentrei-me apenas em descrevê-lo de forma sucinta no contexto da pesquisa. Nesse sentido, segui a própria ordem lógica imposta ao trabalho pedagógico nas escolas (figura 5). A estrutura lógica apresentada do uso desses dispositivos pedagógicos pode variar de escola para escola, tanto quanto a quantidade dos instrumentos aplicados quanto à sua eficácia. Como disse, não pretendo examiná-los sobre essa ótica, mas apenas descrevê-los.

Figura 5: Esquema lógico-didático da Alternância



Fonte: UNEFAB, dossiê modulo III, 2005.

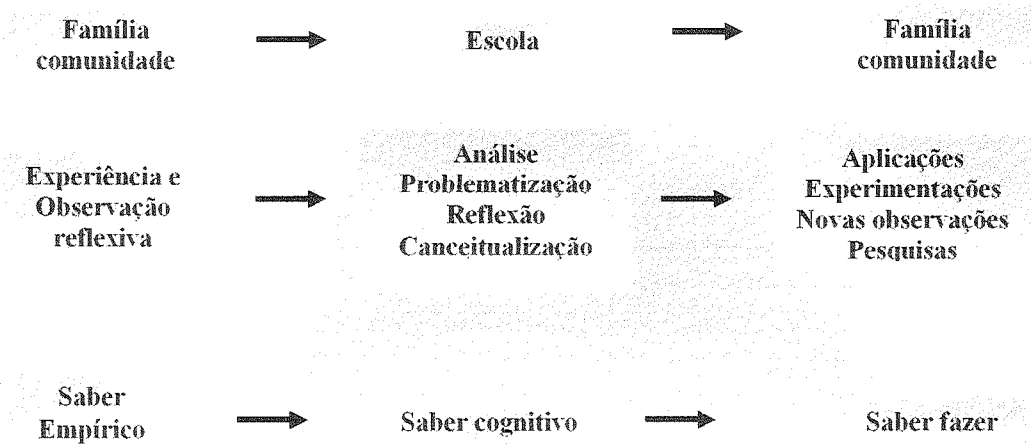
Na descrição dos dispositivos pedagógicos da pedagogia da alternância fiz primeiramente um breve apanhado sobre o plano de formação (P. F). Este é a moldura que sustenta os instrumentos e que tem precedência na aplicação da alternância. É o recurso através do qual se incrementa o conjunto dos instrumentos pedagógicos. Trata-se, na verdade, de uma organização geral da formação na qual se articulam de forma coerente o espaço e o tempo de estudo tanto na escola como na família (uma espécie de currículo). Constitui-se, portanto, de uma integração de atividades diversificadas sem ruptura da continuidade formativa.

A lógica com que se organiza e elabora o plano de formação deve ser uma lógica sistêmica. As experiências de vida e os saberes que o sujeito possui antes mesmo de adentrar na escola passam a ter um significado importante. Neste sentido os dispositivos pedagógicos mantêm uma estreita relação de interdependência com os conteúdos tanto na forma de sua apresentação como também na sua organização e no ritmo da alternância adotado no contexto escolar e no contexto sócio-familiar, sem estabelecer a fragmentação do saber, a dicotomia entre teoria e prática.

Em linhas bem gerais a finalidade básica do plano de formação é articular os saberes da vida com os saberes teóricos do programa escolar formal; integrar conteúdos de

formação geral humanista com os conteúdos de formação profissional; facilitar o processo de ensino-aprendizado a partir do referencial empírico (experiências) dos alunos e construir uma estrutura que possibilite um acompanhamento personalizado do educando (figura 6). Em síntese ele seria o "cartão de visita de uma EFA se chama Plano de Formação. É como uma carta de navegação. Ele organiza as alternâncias e todas as atividades pedagógicas, tanto na escola, quanto no meio" (UNEFAB, 2005, p. 95).

Figura 6: Seqüência metodológica do Plano de Formação



Fonte: adaptado da UNEFAB, 2004.

Esse itinerário metodológico do plano de formação (figura n° 6) compreende, portanto, três momentos, básicos: família-escola-família. Como se percebe o eixo do processo de ensino-aprendizagem na alternância concentra-se na experiência do meio sócio-profissional. Este é o ponto de partida e de chegada, em uma dialética recursiva e complexa entre prática-teoria-prática.

Na educação por alternância o plano de formação define e norteia a condução do projeto educativo, além de articular os conteúdos de vivencia do aluno com os conteúdos de base nacional comum e da parte diversificada do currículo da escola. Por isso, pode ser considerado como uma espécie de "carta cartográfica", um mapa do projeto formativo que orienta para a finalidade e o objetivo geral da escola. Além disso, visa também o desenvolvimento, a promoção das pessoas que vivem no campo, comprometendo esses sujeitos com um desenvolvimento de base sustentável. Em geral, tanto nas escolas de ensino fundamental como de ensino médio, o plano de formação deve levar em conta dimensões

paradigmáticas da educação do futuro como aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A estrutura básica do plano de formação é basicamente estruturada a partir de três colunas programáticas: conteúdo de vivência do aluno, formação geral e formação profissional (figura nº 07). Na primeira coluna se trabalha os dispositivos próprios da alternância; na segunda se organiza o conteúdo real do núcleo comum estabelecido pela LDB 9.9394/96(Art.26) e na terceira coluna os conteúdos específicos ou diversificados relativos à formação profissional. Para dar conta dessa tríade, em geral, se realizam cerca de 10 sessões na escola sendo cada uma delas intercalada por uma seção na família, (conforme modelo apresentado):

Figura 7: Modelo do Plano de Formação

Ano: _____ **Período / Turma:** _____ **Objetivo:** _____

CONTEÚDO VIVENCIAL										FORMAÇÃO GERAL								FORMAÇÃO PROFISSIONAL							
Alternância	Tema gerador	Plano de estudo (tema)	Enfoque	Colocação em comum	Visita de estudo	Intervenção externa	Atividade retorno	Estágio	Projeto profissional	Português	Matemática	História	Geografia	Biologia	Física	Química	Outras disciplinas	Agricultura	Zootecnia	Engenharia	Topografia	Associativismo	Outras disciplinas	Outras disciplinas	Avaliação
1°																									
2°																									
3°																									
4°																									
5°																									
6°																									
7°																									
8°																									
9°																									
10°																									

Fonte: UNEFAB, 2004

Tendo colocado o quadro geral do plano de formação na pedagogia da alternância passarei a caracterizar os dispositivos pedagógicos. Na verdade são eles que implementam e operacionalizam a alternância do jovem tanto nas sessões na família como na escola.

A educação por alternância revela-se, portanto como um projeto educativo que busca contribuir para a promoção e o desenvolvimento das pessoas, em um contexto sócio-geográfico e profissional concreto. Desenvolve-se na articulação de diferentes espaços em três tempos: Escola-Família-Comunidade e, para isso, utiliza um conjunto de dispositivos pedagógico-didáticos específicos que possibilitam acompanhar a aprendizagem do aluno nesses espaços e tempos e que passo a descrevê-los:

- **Plano de estudo (P.E.)** pode ser considerado como um dos instrumentos de maior relevância da pedagogia da alternância. È ele que liga o saber ao fazer do alternante. Este instrumento possibilita ao aluno descobrir por meio da investigação participativa as práticas e experiências utilizadas pelos seus familiares na vida pessoal e profissional: "O plano de Estudo para o alternante é um instrumento para realizar sua experiência e transmiti-la" (UNEFAB, 2004).

A lógica com que se trabalha no P. E. configura-se no processo de construção do saber e não apenas no apropriar-se dele. Seguindo essa lógica o P. E. parte das vivencias e necessidades identificadas pelo alternante no seu meio. É o sujeito alternante que lhe confere uma existência cognitiva, isto é, toma consciência, descobre e expressa a própria realidade por meio da linguagem. O P. E. possibilita estimular desenvolvimento de competências como observar, classificar, comparar e ordenar fatos ou acontecimentos de acordo com o seu esquema mental (autopoiesis), além de fomentar o desenvolvimento humano e social exigindo do alternante uma tomada de consciência nas relações com a família, o ambiente e a cultura que o rodeia (dimensão crítica).

Portanto não se trata apenas de uma descrição resumida da vida sócio-familiar do alternante, mas, sobretudo, de um saber reflexivo a partir das condições sócio-econômicas da família e do seu ambiente social. De uma ressignificação da vida cotidiana, por isso mesmo de (re)descoberta do seu meio.

- **Folha de observação (F. O)** trata-se na verdade de um questionário simples que o próprio monitor de cada disciplina com a participação dos jovens, elabora sobre a realidade dos mesmos. É utilizada para completar e ampliar os temas do plano de estudo ou

pesquisar algum tema específico de uma disciplina. Depois de aplicada, seus resultados são analisados e registradas no caderno da realidade para enriquecê-lo.

- A **Tutoria** pode ser descrita como um dos aspectos forte na pedagogia da alternância. Diz respeito ao acompanhamento personalizado das atividades de pesquisa, exercícios, vivências e experiência dos educandos tanto na sessão escolar como no meio sócio-profissional. Cada monitor torna-se responsável pelo acompanhamento de um grupo de alternantes. Ela é precede e prepara a colocação em comum.

- A **colocação em comum** é um dispositivo que no trabalho didático-pedagógico prioriza o exercício de duas dimensões básicas da alternância: a primeira diz respeito ao desenvolvimento da linguagem através da qual o alternante desenvolve a capacidade de expressar e ajudar os outros na compreensão de sua própria realidade. A outra dimensão diz respeito à cognição, ou seja, a capacidade de sistematização da prática cotidiana a partir dos saberes pessoais, familiares e comunitários aproximando-os do conhecimento científico.

Em outras palavras a colocação em comum possibilita a auto-eco-construção: pensar, sonhar, aspirar, amar e integrar a uma realidade eco-pedagógica complexa. Em síntese, a realidade de alguém, é a realidade pessoal, social, política, econômica e ambiental, como um todo, de forma sistêmica e complexa. Por isso implica que o próprio sujeito pense a si mesmo em um dado contexto histórico e social e reconheça o lugar que as coisas ocupam nos diversos discursos para a partir daí a reconstruir (passagem da consciência ingênua para a consciência crítica) uma resignificação da realidade como um todo, identificando as contradições internas, construindo aproximações capazes de gerar novas ações.

Observei que o fato da colocação em comum ser sempre realizado no início de cada sessão escolar ou após a finalização de uma atividade de visita de estudo, possibilita ao monitor elaborar uma síntese que facilite o debate, a problematização e o levantamento de pontos de aprofundamento para as aulas e disciplinas a serem ministradas posteriormente.

- **Caderno da realidade** refere-se ao dispositivo pedagógico no qual o aluno sistematiza um conhecimento mais elaborado e organizado de sua própria realidade feito través do plano de estudo. Internamente é o registro da "vida do aluno". Porém, ficou claro que este dispositivo não possui um fim em si mesmo, mas deve ser visto como um meio pelo qual o alternante reflete e toma posições face à realidade.

Os registros e as anotações das reflexões, os estudos e aprofundamentos feitos na EFA, de certa forma, contribuem para que o alternante explicite melhor seu pensamento por meio da linguagem escrita, seguindo uma lógica construtiva em que analisa e interpreta a sua realidade. Neste sentido, o domínio da linguagem cientifica é feita seguindo o ritmo que passa de uma linguagem simples para o uso de termos técnicos e científicos de forma contextualizada.

- **Cadernos didáticos** são produções específicas elaboradas a partir da metodologia da alternância para aprofundar teoricamente o plano de estudo. No caso da EFA trata-se de um instrumento que faz a aproximação dos temas geradores (de estudos) com os conhecimentos científicos e técnicos.

- **Viagem de estudo** diz respeito conhecimento de outras realidades e novas práticas vivenciadas pelo alternante que permite complementar seus conhecimentos, confrontar realidades diferentes e, sobretudo, realizar intercâmbio entre pessoas e comunidades.

Elas são planejadas ao longo da sessão escolar e realizada ao final de um tema gerador com duas finalidades fundamentais: a primeira delas é descobrir novas realidades a segunda é confrontar e comparar o que já sabem com o que estão aprendendo. Ao final, tendo seguido o planejamento, realizado a visita, o alternante faz o registro através do relatório e em seguida é feito a colocação em comum.

- Os **serões** são atividades livres e leves com um conteúdo em geral ligado às atividades do plano de estudo ou não. Em geral acontecem à noite de forma complementar aos conteúdos abordados nas aulas. O mais importante nos serões é que eles são atividades integradoras do grupo e complementares ao plano de estudo. Esta atividade de forma geral representa a animação da vida no internato e na formação integral dos alternantes.

- **Intervenções externas** se referem à participação de pessoas de fora da escola que podem contribuir na complementação de um tema gerador do plano de estudo ou não. Quase sempre as intervenções externas acontecem a partir dos temas de interesse dos alunos e são realizadas em geral durante o dia no lugar das aulas ou durante os serões. Portanto, trata-se de comunicar um "saber fazer" que venha complementar um "saber conhecer" desenvolvido no plano de estudo.

- As **visitas às famílias** pode ser descritas como um momento de interação em que se trabalha com a família aspectos didático-pedagógicos da escola no que

diz respeito ao seu engajamento na educação dos filhos, como acompanhamento participação no plano de estudo, acompanhamento do caderno da realidade etc. além de discutir aspectos reativos ao funcionamento da escola, como a relação entre monitores e pais de aluno, questões relativas ao desempenho e comportamento do filho na sessão escolar. Durante a visita observa-se os costumes, tradições, linguagem, religiosidade, valores e os aspectos produtivos dando da família do alternante dando ênfase a sua participação na organização social local.

Não posso deixar de destacar que a visita às famílias também possui um aspecto que pode ser considerado de forma indireta uma "extensão e assistência técnica". Em síntese, a vista ás famílias é um encontro, um intercâmbio em que se busca compartilhar saberes próprios da terra (família) e da escola.

- O **estágio Profissional** na pedagogia da alternância este dispositivo pedagógico representa um momento em que as atividades desenvolvidas contribuem para a formação profissional do aluno. Ele pode ser descrito em três momentos progressivos: o momento de acúmulo de informações e de conhecimentos que contribuem para a escolha profissional ou mesmo de continuar estudando; o momento de organização e processamento dos conhecimentos e informações específicas sobre determinada área profissional, e por fim o momento da aplicação e experimentação das habilidades adquiridas em situações de trabalho, dentro de uma determinada profissão, complementando os conhecimentos até estão organizados. Entretanto, não se pode esquecer que o estágio deve estar sempre ligado e orientado pelo plano de estudo ao plano de formação.

- **Projeto profissional** diz respeito à escolha profissional que progressivamente se constrói na família, na escola e no ambiente sócio-profissional. Para cada seqüência de alternância: meio-escola-meio-a orientação profissional é feita por meio da organização de um tema que geralmente tem sua fonte no universo socio-cultural do alternante (profissional, familiar, social) e está relacionado a várias dimensões: técnicas, econômicas, cientificas, históricas, geográficas, literárias ou filosóficas, matemáticas - visando um aprendizado profissional dos alternantes.

- **Caderno de acompanhamento da alternância** diz respeito ao instrumento pelo qual se estabelece de forma mais efetiva a comunicação entre a escola e a família. Por meio dele a família acompanha e orienta o filho nas atividades da sessão familiar e se informas sobre o que ele fez durante a sessão escolar.

- A **avaliação** na alternância é considerada a partir da convivência em comunidade e da resignificação que é feito dos conteúdos trabalhados. Nela o sujeito principal é o aluno auxiliado por outros agentes internos (monitores) e externos (pais). São eles que definem a melhor forma de desenvolver atitudes, valores e posturas necessárias ao convivo social. Portanto a avaliação na EFA não visa classificar o aluno, mas possui um aspecto formativo que contribua para o crescimento humano e profissional do alternante.

CAPITULO IV
A CONSTRUÇÃO EPISTÊMICA DO CAMPO

4.1 A educação no campo no cenário do Brasil

A proposta deste capítulo foi fazer uma rápida consideração geral sobre a questão da educação do campo no cenário nacional, buscando identificar pistas que indicassem o estreito relacionamento, ou melhor, a interdependência da proposta de educação no campo com o modelo de desenvolvimento rural conduzido pelas elites brasileiras.

Para tanto a elaboração de uma visão panorâmica foi imprescindível para que reafirmasse que não se tratava de estabelecer "verdades históricas", pois, segundo Veiga-Neto (2004) esse tipo de verdade descansa sobre terreno complexo, contingente e frágil, porque é construída em cima de interpretações. Mas sim de tentar perceber o movimento permanente entre educação e desenvolvimento.

Durante o processo de formação da sociedade brasileira o seguimento dos que residem no campo foi deixado historicamente à margem do processo educativo centrado na escola urbana. Havia um entendimento quase que generalizado que a população campesina não necessitava de escolarização. Esse pensamento estava sustentado por uma lógica linear e disjuntiva que permeou a maneia de se pensar o rural como algo separado do urbano, quase sempre como uma representação social de um resíduo do urbano.

A visão evolucionista linear e disjuntiva pregava uma relação campo e cidade na qual a existência de um, necessariamente, significava a negação ou incorporação da existência do outro. Na história não faltou quem anunciasse uma "visão apocalíptica" sobre o fim do rural. No entanto, as profecias não se realizaram tal qual desejado. Pode-se até dizer que nas últimas décadas, o campo vem se auto-recriando, passando por novas configurações. Demonstra uma dialética recursiva que se apresenta como complementar ao urbano e não mais como sua antítese.

No pensamento pós-moderno, campo e cidade não são mais compreendidos de forma disjuntiva. Estes conceitos usados isoladamente não possuem mais sentidos. Aliás, passam a ser resignificados quando postos como realidades complementares, interdependentes, cada um preservando sua identidade própria e, ao mesmo tempo, com uma autonomia relativa. Neste aspecto, a educação no campo reapareceu como "uma nova

emergência"[29] dentro do que Nietzsche (1972) e Foucault (1992) chamou de "forças" dissipadoras, distribuídas por todo tecido social como vontade de potência..

Como afirmei anteriormente na análise que fiz da reconfiguração do cenário epistemológico, a abordagem da educação por alternância sob a perspectiva do pensamento complexo, permitiu dialogar melhor com as transformações impostas ao mundo rural e, sobretudo, identificar os pontos de encontro e desencontro existentes nas várias áreas de interpretação dessa realidade.

O entendimento foi que a educação no campo no contexto da sociedade brasileira se manifesta sob formas de resistência seculares, de práticas sociais e educativas auto-organizativas, que buscaram estabelecer conexões entre o urbano e o rural de forma polarizada, uma espécie de dialética de exclusão/inclusão,

Para reforçar esse entendimento levei em conta alguns elementos básicos do processo de formação da sociedade brasileira: em primeiro lugar, as populações rurais, historicamente, excluídas das políticas públicas de educação em razão do trabalho manual, as técnicas de trabalho agrícola muito rudimentares, sendo transferidas por meio do convívio no ambiente de trabalho familiar. A elite colonial era preparada para o trabalho intelectual segundo um modelo de ensino religioso humanístico ditado pela formação jesuítica; em segundo lugar, a releitura da história do campo no Brasil deve ser feita pelos inúmeros conflitos no campo em decorrência da concentração de terra e da exploração injusta do trabalho humano e, em terceiro, a história do campo tornou-se a história de fortalecimento de uma subjetividade que se expressa em um movimento de organização das populações rurais na construção de sua cidadania.[30] Essas considerações preliminares permitiram realizar uma aproximação do contexto espaço-temporal. Na condição de sujeito-investigador busquei fugir de uma visão linear da história, como se o presente fosse o resultado final da evolução histórica, como afirmou Foucault (1992, p. 23): "não se deve procurar entender o passado com base em categorias do presente". De certa modo, na pesquisa há uma espécie de consciência "genealógica" da história na qual a preocupação não é saber da cronologia da pedagogia da alternância, mas como, de que maneira e em que ponto educação do campo surgiu como vontade de potência.

---

[29] No sentido foucaultiano significa o presente não como resultado final de uma evolução histórica, mas como uma etapa no processo bélico de confrontação entre forças opostas em busca do controle e da dominação.

[30] José de Souza Martins fala da exclusão do camponês na história nacional oficial, sendo esta uma história das classes dominantes, é uma história de senhores e generais, não é uma história de trabalhadores e de rebeldes (1995, p.26)

Historicamente a educação do campo não é algo totalmente estranho à história da formação da sociedade brasileira, como também, as formas de organizações dos trabalhadores rurais. A emergência de algo "novo" está na práxis e nos discursos produzidos pelos novos sujeitos que a partir do "lugar de onde atuam e falam", não querem mais uma educação para o campo, mas uma educação do e no campo. Deste modo, identifiquei nesses novos discursos uma "tensão" capaz de gerar, no interior do sistema educacional, estratégias pedagógicas que indicavam o surgimento de uma nova cultura política no campo tendo a educação como conceito mediador e estratégico.

Na pesquisa deve-se levar em consideração o lugar social de onde se olha o fragmento da história da educação do campo. Como sujeito epistêmico investiguei um contexto histórico determinado por um conjunto de relações que interagiram com a interpretação dessa realidade e também era pensado por ela.

4.2 Rápida retrospectiva da educação no campo

A partir de uma breve retrospectiva histórica da educação brasileira identifiquei que o ressurgimento da educação no campo em âmbito nacional se deu a partir da relação que os "novos movimentos sociais" estabeleceram com o Estado. Anteriormente se falava de uma educação rural, com alguns ingredientes bucólicos, reminiscências rurícolas ou de um neo-ruralismo pedagógico, mas não como um processo em construção a partir da realidade identitária de sujeitos heterogêneos que possuem um pertencimento com o espaço rural.

Nessa perspectiva, formulei uma compreensão da realidade, não como ela seria, mas como era capaz de interpretá-la:

> [...] penso, pois, ser a sua capacidade (a do passado) de revelação, um passado que se reanime na nossa direção pela imagem desestabilizadora que nos fornece o conflito e do sofrimento humano. Será através dessas imagens desestabilizadoras que será possível recuperar a nossa capacidade de espanto e de indignação e de através dela, recuperar o nosso inconformismo e a nossa rebeldia [...]. Só o passado como opção e como conflito é capaz de desestabilizar a repetição do presente. Maximizar essa desestabilização é a razão de ser de um projeto educativo emancipatório [...] (SANTOS, 1996, p. 16-17).

Procurei buscar pistas que revalorizassem as experiências de educação desenvolvidas no campo ao longo da história do Brasil. Foi preciso reconstruir sentidos e significados produzidos pelos sujeitos que constituem o campo e que produziram "uma leitura

da educação que ultrapassa o olhar dado pela historiografia construída a partir das informações do sistema oficial de ensino" (DEMARTINI, 2002, p. 135).

Neste aspecto concentrei meu olhar no cenário do campo como uma realidade que se autoproduz, como algo que, ao longo das últimas décadas do século XX, vem se transformando e que já não era mais o mesmo. A realidade do campo configurava-se como um constante vir-a-ser, em um *devir* permanente tanto do ponto de vista da composição de sua população como das relações de trabalho e da produção agropecuária. Isso permitiu entender que "o rural não pode ser compreendido nem só pelo trabalho agrícola e nem apenas por meio de sua dimensão territorial, mas, principalmente, por meio das pessoas que se vinculam as atividades e aos espaços agrários efetivamente, ou por suas reivindicações [...]" (DEMARTINI, 2002, p. 137).

Não tive como fugir a imperativa necessidade de recorrer à história da educação para entender melhor o processo inacabado que vem sendo construído ao longo do tempo. Quem olha com atenção para o campo percebe que ele não é mais o mesmo das representações sócio-culturais veiculadas a partir da década de 30.[31] Também, contrariando à lógica do capitalismo urbano-industrial que pregou a sua extinção pelo processo de industrialização, o campo não foi extinto. Ao contrário, em pleno século XXI, o campo dá sinais de vitalidade social como nunca antes apresentado. No bojo dessa vitalidade está a questão educacional que se constituiu em um dos aspectos de maior inquietação e mobilização de sua história. A vitalidade do campo é algo que emerge de um contexto de globalização, em que, segundo Arroyo (2004) o campo não está parado, mas vivo. Há de certa forma mais vida na terra do que nos asfalto da cidade e, por isso mesmo, cresce a consciência de que há mais vida no sentido de movimento social, onde existe mais inquietação, expressando a sua condição autopoiético:

> O campo está em movimento: há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos dos trabalhadores que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos; A educação básica do campo está sendo produzida neste movimento, nestas dinâmicas sociais, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam; existe uma nova prática de escola que está sendo gestada neste movimento (CALDART, 2004, p. 89)

---

[31] A representação do rural foi muito bem trabalhado pelo cinema brasileiro reproduzido na obra de Célia Aparecida Talentino – O rural no Cinema Brasileiro (2001). Ela apresenta uma alternância de ópticas diversas nas quais a visão romântica do rural obscurece a questão do problema agrário e onde é transversal a contradição campo-cidade como algo indissociáveis.

Nas últimas décadas verifica-se que houve um "movimento de renovação pedagógica de raízes populares e democráticas [...], que forma valores, nova cultura, provoca processos em que desde a criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo" (ARROYO, 2004, p. 68). Poderia-se dizer que se trata de uma "reinvenção do campo" como um lugar onde não só se pensa uma educação verdadeiramente do campo, mas se produz uma pedagogia do campo.

Na rápida consulta à história da educação nacional constatei que nos primeiros séculos de formação da sociedade brasileira, como indica a história econômica do Brasil segundo Prado Junior[32] (1994), a matriz da colonização agro-exportadora, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação não se preocupou com a educação da mão-de-obra. Ao longo da história do Brasil a oferta de serviços educacionais pelo poder público em relação à educação rural só teria seu início por volta do final do segundo império. E somente seria implantada amplamente na primeira metade do século XX, por pressão do modelo de desenvolvimento agro-exportador que necessitava de mão-de-obra qualificada para o cultivo da monocultura cafeeira:

> As características da política educacional do primeiro período precisam ser vistas à luz da organização da economia e da especificidade da formação social brasileira como um todo. O modelo agroexportador, implantado na época da colônia, fundamentava a organização da economia na produção de produtos primários, predominantemente agrários, designados à exportação para as metrópoles. Podemos dizer que nesse período uma política educacional estatal é quase inexistente (FREITAG, 1980, p. 46).

Há entre os diversos pensadores da história da educação uma idéia convergente sobre um certo desinteresse do Estado brasileiro pela educação dos trabalhadores do campo. O argumento era de que a escola tornava-se totalmente desnecessária para esse segmento, pois não tinha nenhuma função na reprodução da força de trabalho:

> As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo (ROMANELLI, 2002, p. 34),

Não foi sem intencionalidade que a iniciativa de educação no período colonial ficou circunscrita à experiência da Igreja Católica que por meio de suas escolas mantinham o monopólio da educação, uma vez que a ação institucional do Estado laico era ausente. Pode-

---

[32] Cf. PRADO JUNIOR, Caio. História econômica do Brasil. – 41ª ed. – São Paulo: Brasiliense, 1994.

se citar como exemplo a ação dos jesuítas. Dessa forma, a escola assumiu duas importantes funções:

> A de reprodução das relações de dominação e a de reprodução da ideologia dominante". Particularmente, a "Igreja Católica não só assumia a hegemonia na sociedade civil, como penetrava, de certa forma, na própria sociedade política através dessa **arma pacífica** (grifo da autora), que era a educação (FREITAG,1980. p. 47).

A escola no campo foi, portanto, uma criação tardia e de forma não institucionalizada pelo Estado. Como já mencionei anteriormente, no processo de formação social do povo brasileiro, não havia demandas para a qualificação daqueles que só detinham a força de produção. Nessa perspectiva, a educação no campo foi aos poucos se organizando fora do espaço institucional do Estado. Uma espécie de rede "particular" que respondia a uma demanda social por instrução, mas não de caráter popular. O acesso às primeiras letras acontecia no próprio espaço doméstico que se constituiu em uma "rede de escolarização" não estatal:

> [...] temos indicio de que a rede de escolarização doméstica, ou seja, de ensino e de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas, sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal. Essas escolas, às vezes chamadas de particulares outras vezes de domésticas, ao que tudo indica, superavam em número, até bem avançado o século XIX, aquelas cujos professores mantinham um vínculo direto com o Estado (LOPES, 2000, p. 144).

Nas primeiras décadas do século XX, as transformações sócio-econômicas e educacionais conjugadas com o fenômeno da imigração européia que fortaleceram o processo de industrialização incipiente e o êxodo rural interno que ameaçava a aristocracia rural. O debate sobre a educação rural emergiu no cenário político nacional por pressões sócio-econômicas, embora o país tivesse uma origem eminentemente agrária. A educação era destinada a uma minoria privilegiada. O serviço público educacional em relação à população rural, foi quase totalmente inexistente, nem sequer mencionado nos textos constitucionais até 1891, reproduzindo o entendimento do colonizador de que esse segmento social não precisava de escola.

Como a matriz de organização da sociedade brasileira da época vinha da experiência de práticas sociais e culturais centradas no trabalho escravo, na concentração do

latifúndio[33] , no controle do poder político pela oligarquia rural e nos modelos de cultura letrada européia não denotava preocupação com a educação dos trabalhadores braçais.

Somente a partir da República Velha (1889-1930), se conseguiu identificar tentativas de oferta de serviços públicas educacionais de forma univesalizante, mesmo que ainda de forma tímida. Essas tentativas não ocorreram sem gerar um movimento recursivo, de forma tensa, por meio de conflitos no interior das relações de poder do recente modo de governo. Não se tratava apenas de oferecer serviços educacionais, mas de se estabelecer uma nova lógica do "saber-poder" necessária à nova ordem republicana:

> A República no Brasil (1889), ao se instalar, estabeleceu um embate sócio-político que acabou por culminar com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940/50. Confrontando setores antagônicos como o agrário-exportador *versus* urbano-industrial, a República velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo.
> A "República Educadora" estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida... (LEITE 1999, p. 27).

A opção de massificação da educação na República Velha não foi um fato isolado. Tratou-se de um reflexo político emancipatório que ocorria na Europa sob a égide da modernidade[34]. Este projeto elegeu a educação como o mais eficiente instrumento para a construção de um Estado republicano democrático. Os primeiros arautos do projeto da modernidade no Brasil defenderam a necessidade de uma sólida organização escolar capaz de oferecer uma formação política, a mais completa possível, para quase todos os cidadãos, de modo a incluí-los na "modernidade". A tendência escolanovista lançada pelos pioneiros da educação podia ser considerada como exemplo. Tratou-se de se criar uma escola que fosse integrada às condições locais, cujo objetivo fosse promover a fixação do homem no campo.

A nova ordem política, o novo estilo de vida tinha por base idéias positivistas de progresso e o desenvolvimento proposto deveria erradicar o velho regime. Para os defensores da nova ordem, segundo Damasceno (2004), o fim do campo e do camponês era necessário uma vez que ambos representavam o passado e o atraso.

---

[33] Segundo José de Sousa Martins (1995) os termos "camponeses" e "latifundiário" são termos recentes no vocabulário brasileiro via importação política e que procuram expressar a unidade das respectivas classes e, sobretudo, que procuram dar unidade às lutas dos camponeses Não são, portanto, meras palavras. Estão enraizadas numa concepção da História, das lutas políticas e dos confrontos entre as classes sociais.

[34] A idéia de modernidade em que nos baseamos designa menos um período da História e mais uma atitude, ou seja "um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (FOUCAULT, 2000, p. 341-342)".

> Este despertar tardio para a escolarização dos sujeitos do campo ocorrido apenas em 1910/20 em razão do movimento migratório, foi conseqüência das pressões políticas sociais e econômicas que pressionaram as elites dominantes a abrirem mãos do privilegio da escolaridade formal em detrimento das classes emergentes que ameaçavam a estabilidade e a harmonia da cidade. Este processo se deu de forma desordenada e descontinua. (MAIA, 1982, p. 28).

A década de 30 pode ser, sem dúvida, visto como um marco histórico para a educação nacional, com reflexos significativos na educação rural. As profundas transformações e definições implantadas sob a égide da concepção liberal que nortearam a opção política desenvolvimentista industrial personificadas no Estado Novo (1930/45) e associada ao movimento dos pioneiros da educação, ao contrário do período do império, elegeram a escola como o ícone do processo de modernização. Em relação à educação rural, a *priori*, se pode dizer que se implantou nesse período um trabalho apologético: "demonstrar as 'excelências' da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (Maia *apud* Leite, 1999, p. 30)".

Nessa década, a preocupação do governo brasileiro era de instrumentalizar cada vez mais e melhor o incipiente processo de industrialização, a fim de reformular a dependência estrutural que caracterizava o subsistema econômico brasileiro. Centrado no modelo de educação urbano teria na pedagogia moderna seus elementos constitutivos e sua lógica de superação da "barbárie" pela "civilização". Não se podia pensar o desenvolvimento moderno sem a educação. Tratava-se, pois, de estabelecer relações de interdependência em que a elevação da escolarização se tornava condição básica que permitiria instituir uma nova ordem social, na qual a escola teria um papel ambivalente:

> [...] configuração nos confrontos sociais e políticos, ora como um dos instrumentos de conquista da liberdade, da participação e da cidadania, ora como um dos mecanismos para controle e dosar os graus de liberdade, de civilização, de racionalidade e de submissão suportável pelas novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens (Arroyo, 2000, p. 36).

O modelo de desenvolvimento[35], postulado, portanto, na década de 30, a partir das mudanças de relações produtivas e das relações com a educação, visava mais do universalizar o ensino. Tratava-se de fixar o homem no campo, como forma de conter o fluxo migratório tido como ameaça a incipiente industrialização urbana, além de habilitá-lo para práticas modernas que os meios de produção capitalistas exigiam.

---

[35] Acredita-se que a educação do campo sempre esteve acoplada e entrelaçada com o modelo de desenvolvimento implantado pela elite brasileira.

> A educação é tomada como uma alavanca do progresso já que fará desaparecer o atraso do campo [...] havia no interior dos programas educativos uma visão homogênea do campo e conseqüentemente do Brasil, como era no caso das Campanhas Nacionais de Educação Rural – CNER, oficializada em 04.05.1952, sob a inspiração dos modelos das missões culturais mexicanas, União Pan-americana e UNESCO que tinham como objetivo a recuperação total do homem rural e reforma da estrutura agrária (CALAZANS 1981, p. 167).

O embate sócio-plítico na República acabou fortalecendo e favorecendo os liberais. Por volta das décadas de 1940/50, a disputa entre o modelo agrário-exportador *versus* o modelo urbano-industrial, tinha como cenário principal à inserção do Brasil na modernidade. A idéia de uma república educadora fez da escola a alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época uma "idéia messiânica" da educação como redentora dos empobrecidos. Tratava-se na visão de Leite (1999) de uma educação como canal de difusão ideológica, de alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios da disciplina e do civismo. Portanto, a educação confundiu-se com o próprio processo civilizatório, por meio do qual, se eliminaria todo o indício constrangedor que apresentassem vestígios do modelo anterior.

No Estado republicano a educação passou a ser considerada como a passagem da barbárie para a civilização. No entanto, na construção dessa nova ordem social e política não entraria qualquer um, mas apenas aquele civilizado, ou seja, "não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados" (ARROYO, 2000, p. 37).

Dessa maneira, o empenho da República na construção de prédios escolares para realização da instrução primária, os chamados grupos escolares, tornaram-se imprescindíveis para a "sociedade civilizatória". No fundo, esse processo representou uma mudança, uma ruptura radical com o modelo anterior e o estabelecimento de um projeto que via na educação seu maior aporte para o desenvolvimento:

> Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber (grifo do autor)*, encarnava, a um só tempo, todo um conjunto de saberes, e propunham em circulação o modelo definitivo da educação do século XI[...] projetavam um futuro em que na República o povo, reconciliado com a nação, plasmaria uma pátria ordeira e progressista (LOPES, 2000, p. 147).

A necessidade de universalizar os serviços educacionais tornou-se imperativa à modernidade republicana brasileira, a ponto de se estabelecer, como se disse acima, um marco

entre a "barbárie e a civilização". O primeiro, referia-se ao momento do Império e o segundo a República:

> Um Estado educativo, cuja função será preparar lentamente cada novo sujeito político para torná-lo apto à participação. Enquanto não tiverem aptos a entenderem os valores da mova ordem, enquanto não estiverem constituídos cidadãos por obra e graça da educação, uma minoria sábia, esclarecida, moderna e racional governará e decidirá por todos e para o bem de todos (ARROYO, 2000, p. 38).

As pressões sócias e econômicas que circundaram o Estado republicano brasileiro modificaram o cenário da educação. A demanda social por educação possibilitou a institucionalização pública da escola, uma vez que durante o império as oportunidades de educação estavam ligadas às congregações religiosas que detinham esse monopólio e haviam se instalado nas províncias. Mesmo com todas essas reformulações no cenário nacional o ensino no meio rural manteve-se de forma descontínuo e desordenado como sempre fora.

Se por um lado a reconfiguração imposta pelas mudanças sócio-econômicas fez repensar a velha ordem sustentada pela oligarquia agrária, por outro lado, sob os auspícios do liberalismo econômico o Estado Novo (1937-1945) demonstrou um certo ufanismo em apresentar o Brasil ao mundo como uma nação que perseguia os caminhos da modernização.

No período que transcorreu entre o Estado Novo e a segunda República (1945-1964), o ideal de modernização se consolidou com a promoção do acesso ao ensino primário, praticamente para toda a camada popular das mais vastas regiões do Brasil:

> [...] as políticas são definidas no mais das vezes em função do poder de barganha dos setores privados. Neste caso, a importância relativa do setor agrícola em relação aos setores industrial e de serviços. Além disso, é importante chamar a atenção para o fato de que a própria idéia da universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização. Não sendo um requisito para o trabalhador rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada (DAMASCENO, 2004, p. 77).

A lógica evolucionista de que a sociedade urbano-industrial levaria naturalmente a um processo de extinção do rural encontrou seu pressuposto na invasão do capital no campo:

> O modo capitalista de produção constituía-se colocando em oposição cidade e campo, a produção industrial e a agricultura familiar ou de subsistência; b) entre teorias conservadoras do modo de produção social capitalista e teorias que apontam para sua transformação há concordância de que a agricultura familiar tende a desaparecer, seja pela modernização da produção agrícola, seja pela proletarização dos pequenos proprietários rurais (RIBEIRO, 2000, p. 1).

Para garantir o ideário da modernidade, o Estado Novo iniciou um processo que visava preparar indivíduos do campo para aprenderem a lidar com a mudança de base tecnológica. Introduziu o que denominou de "ruralismo pedagógico". Este movimento construiu uma concepção de "escola integrada às condições locais e regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo" (MAIA, 1982, p.27). Essa prática coadunava inteiramente com a política do governo em conter as "ondas migratórias" que poderiam ameaçar o projeto da modernidade e tirar a "harmonia da cidade". O "ruralismo pedagógico" encontrou na ideologia do colonialismo de natureza bucólica ressonância para destacar que "as virtudes do campo e da vida campesina mascarava sua preocupação maior: esvaziamento populacional das áreas rurais, enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição ao movimento progressista urbano" (LEITE, 1999, p.28). Além disso, essa "prática educativa" contou com o reforço de simpatizantes urbanos que viam nela a possibilidade de fixação do homem no campo e uma forma de conter a explosão de problemas sociais nos centros urbanos.

As iniciativas de educação rural implementada no século XX indicaram não uma tomada de consciência por parte do governo ou mesmo da sociedade urbana, mas uma visão interesseira do capitalismo, particularmente do empresariado industrial que via nos trabalhadores rurais migrantes mão-de-obra barata e, mesmo os trabalhadores estrangeiros, uma mão-de-obra melhor qualificada. Esse interesse constituiu-se na base de sua preocupação com a educação.

O "ruralismo pedagógico", sem dúvida, representou muito mais do que uma simples estratégia pacificadora dos conflitos no campo. Foi uma tentativa de neutralizar os movimentos reinvidicatórios e de implantar uma dependência da agricultura de base familiar ao domínio das técnicas modernas, forjando dessa forma um mercado consumidor de máquinas e pacotes agrícolas produzidas pelas indústrias dos Estados Unidos da América.

Todavia, não se pode deixar de creditar ao "ruralismo pedagógico" a expansão e universalização da escola primária rural, com a formação de professores, a montagem de programas e construção de prédios escolares. Também, não se pode desconhecer que ele foi decisivo para desestruturar a produção, os saberes e a cultura agrícola familiar.

O modelo de escola difundido pelo "ruralismo pedagógico" contribuiu decisivamente para a expansão do capitalismo no campo brasileiro, desbravando caminhos que levaram a agricultura familiar à dependência tecnológica e a proletarização do agricultor. Esse modelo de educação esteve centrado em uma tríade básica: conteúdos focados no

processo de urbanização e industrialização - centralidade nos interesses de certas classes sociais, desconsideração da diversidade dos sujeitos sociais existentes no Brasil rural e privilégio dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado. Não foi sem uma intencionalidade política que os recursos para implantação deste modelo instruacionista vieram por meio da colaboração Norte-Americana e da Organização das Nações Unidas - ONU, logo após a segunda guerra mundial com a criação da Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais - CBAR. A partir de então se iniciou uma nova etapa que expressava claramente o interesse do capital internacional em investir diretamente na educação rural brasileira. Esse processo de modernização e, conseqüentemente, de urbanização do Estado Novo, transformou a educação do campo em algo folclórico e pitoresco:

> O sentido de contenção que orienta as iniciativas no ensino rural se mantém, mas agora, coloca-se explicitamente o papel da educação como canal de difusão ideológica. Era preciso alfabetizar, mas sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo (MAIA, 1982, p. 28).

Não era de se estranhar que este modelo de educação tenha contribuído para a manutenção do *status quo* do Estado Novo e da incipiente sociedade urbano-industrial. A oferta de serviços educacionais para a população do campo, satisfez tanto os interesse de segmentos do governo como da sociedade que tinham como motivação principal à difusão de tecnologias que privilegiassem o mercado industrial internacional como seus fornecedores.

Os programas e projetos desenvolvidos no Brasil logo o pós-guerra como a "extensão rural", patrocinada por entidades americanas, como as Fundações Rokcfeller e Kelong, apresentaram "[...] uma exagerada preocupação em veicular a ideologia americana do pós-guerra e a necessidade de se mostrar como modelo aos organismos nacionais e internacionais, ocupados com o desenvolvimento agrícola" (FONSECA, 1985, p. 82). O vaqueiro brasileiro foi transformado em uma caricatura do "*farmer*" norte-americano.

Após o fracasso da educação no campo na versão do "ruralismo pedagógico", surgiu o movimento extensionista[36] no Brasil, organizado a partir da perspectiva de educação extra-escolar, identificada como educação informal. No extencionismo se trabalhou com a idéia de que a comunidade rural era uma organização social homogênea. O objetivo do

[36] Paulo Freire(1977) ao tratar desse assunto no ensaio "extensão ou comunicação" fez uma severa crítica ao conceito de extensão, tratando-a como "invasão cultural", como atitude contrária ao diálogo como base de uma autêntica educação. Para Freire a extensão transformava o camponês em "coisa", objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo.

extencionismo era elevar o padrão de vida, de saúde e de educação da comunidade rural, contudo, sem evidenciar e focalizar o papel da escola. Essa mudança de foco produziu entre outras conseqüências a mudanças do foco político da educação:

> Se nos anos 50, as elites no sentido de diagnosticar as causas do atraso e os obstáculos do desenvolvimento econômico e social do Brasil, também a massa de trabalhadores rurais começa a se mover, começam a manifestar-se de modo propriamente político (MARTINS, 1994, p. 60-61).

A educação na perspectiva do extencionismo passou a considerar apenas as carências, à subnutrição e às doenças que afetavam o homem do campo. Seu projeto educacional e organizacional estava centrado em um tipo de educação informal cujos princípios representavam uma visão tradicional colonialista-exploratória, porém, sob a impulsão do desenvolvimento agrário, expressão liberal que se disseminava no campo. Na verdade, a extensão rural iniciada na década de 50, foi uma tentativa de implementar na educação rural, um aperfeiçoamento do "ruralismo pedagógico" com ênfase no domínio tecnológico e redução das carências sociais como saúde, desemprego, baixa cultura associativista e de alternativas para melhorar a economia doméstica.

A atenção do extencionismo esteve voltada para o desenvolvimento comunitário com fórmulas tradicionais de dominação que desconsideravam as contradições dos grupos campesinos. O pressuposto fundamental dessa prática educativa era treinar o homem do campo para o domínio das técnicas e conhecimentos que lhe permitisse modernizar sua atividade agrícola. Sua concepção pedagógica esteve em perfeita consonância com as diretrizes emanadas dos centros industriais agrícolas, especialmente dos Estados Unidos, na introdução de um novo conceito de campo baseado em uma revolução tecnológica e aumento da produtividade agrícola.

As concepções de educação extensionista baseadas na idéia do homem do campo como indivíduo extremamente carente e desassistido gerou uma polissêmica interpretação em relação ao modelo de educação. Para Leite (1999) tratou-se apenas de um modelo de educação e de organização sócio produtiva que permitiu a proliferação de um tipo de escolaridade informal. Na concepção de Maia (1982) nada mais era do que uma ação ideológica que dava uma certa primazia da organização comunitária sobre o individuo produtivo e, na concepção de Fonseca (1985) foi apenas uma tentativa de conciliação entre capital e trabalho no campo. Porém, não se pode negar uma certa convergência entre os críticos com relação a apropriação que ela fez da instituição escolar colocando contra a parede

a própria dinâmica pedagógica da docência como algo ultrapassado e sem objetivo imediato. A prática educativa do extensionista apresentou-se como algo diferenciado e, até mesmo, incompatível com o trabalho do professor(a) da escola rural:

> [...] A base material da ação educativa da extensão era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmos (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeito. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares [...] a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem maior produtividade e conseqüentemente o bem-estar social (FONSECA, 1985 p. 91).

A partir da década de 50 o pensamento político-pedagógico sobre a educação do campo tornou-se efetivamente condicionado às intenções capitalistas no campo. Significou uma total negação da escolarização nacional, da cultura, do *habitat*, do trabalho e dos valores da sociedade. Para Leite (1999) tratou de se cristalizar uma relação de dependência e subordinação que historicamente vinha sendo desenvolvida desde o período colonial. Como conseqüência dessa subordinação se construiu um modelo de educação que subordinou os interesses de desenvolvimento do campo aos interesses do capitalismo no campo e aos interesses urbanos.

O Estado passou a dar um tratamento a educação rural completamente diferenciado com relação à educação de forma geral. Passou a organizar e realizar uma diversidade de ações, campanhas e movimentos de natureza pedagógica para atender às demandas de educação no meio rural, tais como: a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA 1958-1963); o II Congresso Nacional de Educação de Adultos (1958) no Rio de Janeiro; as várias iniciativas como a ampliação do Serviço de Assistência Rural (SAR 1958); criado o Movimento de Educação de Base – MEB (1962); o I Encontro de Alfabetização e Cultura Popular em Recife (1963); sistematização do "método" de Paulo Freire (1962) e a criação do Plano Nacional de Alfabetização (1964). No entanto, essa mobilização não tinha força para a estruturação de uma política educacional.

Na década de 60 o sentimento da necessidade de uma educação diferenciada, que atendesse efetivamente aos anseios dos jovens rurais e suas famílias ganhou corpo. Tal idéia gerou uma concepção de educação propulsora de transformação tanto internamente na escola como na sociedade. Baseou-se em um ideário de escola que fosse instrumento de transformação social, uma agência educativa centrada em uma prática e modelo pedagógico libertador, com métodos e recursos adequados à realidade do campo.

Infelizmente com o golpe militar de 1964 e seus sucessivos governos militares, reprimiram esse ideário de educação. Com exceção do Movimento de Educação de Base – MEB, que sofreu uma reorientação na ação metodológica e no material didático de educação de jovens e adultos, nada de novo foi implementado na educação no campo, até a emergência da educação por alternância.

Mesmo no cenário de repressão, a experiência da educação por alternância surgiu no interior do estado do Espírito Santo, primeiramente como uma ação comunitária e pastoral fazendo germinar uma proposta de educação voltada para a realidade local:

> - Um homem do meio rural marginalizado pelo processo histórico, migração européia, principalmente italiana, substituindo a mão-de-obra escrava;
> - Bloqueado no seu crescimento humano e social;
> - Desvalorizado socialmente, sem vez e sem voz;
> - Preso a condicionamentos psico-sociais;
> - Empobrecido e cada vez mais explorado culturalmente; e,
> - Enfim, homem desfigurado sem sua identidade cultural original, descuidando da mãe-terra e orientado por um sistema econômico-político que estimula a dependência do café, com todos os problemas ecológicos que traz esse tipo de economia.(ZAMBERLAM, 1995, p. 4).

Essa experiência passou a ser conhecida como escola da família agrícola – EFA, gestada no meio das comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, calcada na ruralidade da vida dos jovens e adaptadas às condições da agricultura local. Tornou-se rapidamente uma resposta aos problemas da escola rural: evasão, repetência e êxodo de jovens seduzidos por novas oportunidades de trabalho e pelo modo de vida no meio urbano.

As primeiras experiências de educação por alternância implantadas no interior do Estado do Espírito Santo tinham uma natureza pastoral. O formato de trabalhos pastoral sob a aparência de ação social passou despercebido, sem grandes constrangimentos, pela ação vigilante e política dos militares.

Até a década de 80, os programas educativos dirigidos à população do campo partiram de pressupostos equivocados que identificavam o campo como realidade de atraso cultural. Tratava-se de concepções etnocêntricas, com base em um modelo de visão linear da história que prometia a sua superação pela modificação das relações de produção.

Programas oficiais como o EDURURAL [37] e o PRONASEC[38] tinham como propostas não só de expansão do ensino fundamental no campo, como também de melhorar a

---

[37] Programa de Educação Rural
[38] Programa Nacional de Ações Sócio-educativas e Culturais

qualidade de vida por meio de uma redistribuição eqüitativa dos benefícios sociais e melhorar o ensino para combater a evasão e a repetência escolar. Porém, não garantiam a permanência dos agricultores no campo de forma produtiva.

A implantação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/96), trouxe uma nova expectativa quando o texto legal (art. 28) afirma que:

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

Apesar da flexibilização introduzida pela nova lei, não se estranha que o modelo vigente de escola para o campo ainda tenha o formato do modelo urbano e industrial. Este modelo fragmenta e privilegia conhecimentos relativos ao projeto da modernidade ocidental, trata a cultura de forma homogênea, privilegia interesses de classes sociais e desconsidera as diversidades dos sujeitos do campo. Ribeiro (2000) ao criticar que a política para a educação rural se restringiu a um arremendo da escola urbana, que, nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lides dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos[39] reforça a idéia de que se faz necessário uma educação que seja do campo e não para o campo.

4.3 A educação no campo e os novos movimentos sociais no campo

No percurso da pesquisa verifiquei que não se pode falar de uma nova configuração da educação do campo sem fazer referência ao surgimento dos novos movimentos sociais emergentes nas últimas décadas.

Em que pese o reordenamento da sociedade brasileira tendo em vista o processo de industrialização o cenário construído para o jovem do campo parece ser desastroso. Ainda percebo que em muitos locais os jovens do campo após terem sido submetidos ao processo educativo urbano-industrial, tornam-se inaptos ao seu *habitat* natural e acabam sendo forçados a buscarem na cidade supostas melhorias de condições de vida.

---

[39] Em 1998 o Mec/projeto Nordeste lançou uma proposta pedagógica voltada para as classes multisseriadas, intitulada Escola Ativa que deveria atender crianças nos mais distantes regiões do interior nordestino.

Na luta pelo direito a uma educação pública e de qualidade que garanta o acesso e a permanência do sujeito do campo à escola de forma produtiva diferentes organizações e entidades trabalham para a construção de um projeto de sustentabilidade para o Brasil rural. Diversos governos estaduais e municipais, várias ONG's, pastorais, escolas de formação sindical e organizações do terceiro setor vêm formulando uma nova concepção pedagógica, ajustando a organização curricular e o reordenando da estrutura da escola à realidade das populações rurais. Trata-se de uma mudança na concepção do seja uma educação do campo a partir dos sujeitos a quem é destinada, isto é, de todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustentação.

Esses "novos movimentos sociais" do campo associado a outras entidades da sociedade civil na década de 90 deram início a um processo que demarcou de forma propositiva e afirmativa uma proposta de regulamentação da educação do campo. Com a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do campo se incluiu na agenda da sociedade e dos governos a discussão sobre esse tema. As discussões culminaram com a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação em 04/12/2001 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01, de 03/04/2002/CNE/MEC e homologada pelo Ministério da Educação em 12/02/2003).

O modelo de educação transposto para o campo, produziu apenas escolas que reproduzia o padrão de escolas convencionais existentes no modelo urbano. Na maioria dessas escolas, a presença dos pais consistia apenas em ouvir "reclamações" sobre o comportamento dos filhos, mas nunca para discutir o horário, calendário, conteúdos, avaliações etc. questões de interesse da juventude, como trabalho, renda, terra, meio ambiente, afetividade e sexualidade, violência. Tais questões normalmente não constavam no currículo da escola rural. Conseqüentemente o abandono prematuro da escola pelos jovens rurais, em grande parte, se dava não só pela insuficiência técnica dos professores, precariedade da infra-estrutura, distância da escola, mas, principalmente porque não conseguiam comunicar a utilidade e a aplicabilidade dos conteúdos ensinados aos interesses e aspirações desses jovens. Além disso, a necessidade de mão-de-obra dos filhos para completar o orçamento familiar em muitos casos contribuía para a evasão escolar.[40]

[40] Neste aspecto o Governo brasileiro é signatário da conferencia internacional que assegura os direitos da criança e do adolescente tendo como principal elemento normativo o Estatuto da Criança e do adolescente que impõem restrições sobre a exploração do trabalho de crianças e adolescentes.

Todo este contexto ajudou a entender porque o Estado relegou a escola do campo a um plano inferior. Da mesma forma, compreendi porque o Brasil rural apresenta, ainda hoje, os mais baixos índices de escolaridade, como também o porquê a grande incidência de trabalhadores analfabetos. Embora o problema da educação no Brasil não seja apenas do meio rural, no entanto é no campo onde a situação tornou-se mais grave, pois, além de não considerar a realidade onde a escola está inserida, ela foi tratada pelo poder público com políticas compensatórias, através de projetos, programas e campanhas emergenciais, e sem continuidade. Iniciativas de natureza clientelistas e justapostas. Portanto, o descompromisso governamental para com a educação do campo é histórico.

Este quadro permite formular a idéia de que o processo de formação da sociedade brasileira, mediado pela visão dicotômica entre campo e cidade e alicerçada em uma lógica linear condizente com o projeto da modernidade forjou uma representação do campo como "lugar do atraso". Nesta lógica a sociedade rural deveria ser extinta ou pelo avanço inexorável da urbanização ou pela incorporação ao processo de desenvolvimento capitalista nos moldes do sistema agroindustrial. Não havia escolha para o camponês a não ser se resignar e partir para o êxodo.

Reafirmo a idéia de que o campo não morreu. Há todo um movimento de reinvenção do campo, como um espaço que possui uma cultura própria, sujeitos heterogêneos e tempo diferenciado, portanto, um espaço social complexo. Foi este aspecto que instigou a pesquisar que saberes possibilitaram uma "reinvenção do campo", uma reconstrução epistêmica do campo nos discursos e práticas dos sujeitos rurícolas.

4.4 O conhecimento sobre o mundo rural

Como disse anteriormente a educação no campo sempre teve como pressuposto básico o acoplamento ao conceito de desenvolvimento. A concepção que se tem hoje da educação como um direito circunscrito ao conjunto dos direitos humanos e como política pública indicavam que as ações clientelistas e compensatórias instaladas nas práticas de educação no meio rural poderiam ser banidas. Tratou-se de interpretar como as idéias produzidas e compartilhadas na sociedade pós-industrial contribuíam para compreender as

transformações pelas quais o campo vem passando e sendo reinventado.[41] Não tenho duvidas de que o campo se apresenta como um espaço heterogêneo e complexo, permeado por uma diversidade econômica:

> Um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, ao transformar-se num lugar não apenas das lutas pelo direito a terra, mas também pelo direito a educação, à saúde, à organização da produção pela soberania alimentar pela preservação das águas, entre outros (Ramos 2004, p. 36).

Esse parâmetro serviu para repensar a relação entre o campesino e a terra, a forma como acontece o trabalho, a relação com o mercado, o Estado e a forma como ele vivencia a multiculturalidade. No entanto, a hipótese levantada de completa urbanização (H. Lefebvre, 1999) que definia a sociedade urbana como um produto surgido da industrialização e que a sucede já denotava uma dominação e absorção da produção agrícola pela industrialização. No projeto da modernidade o desenvolvimento do capitalismo industrial passou a considerar a cidade como o *"locus"* privilegiado para interpretar os fenômenos sociais, econômicos, políticos e culturais, relegando o espaço rural os resíduos desses significados. Percebi que a realidade fenomenológica da totalidade campo-cidade a partir de uma visão urbanocêntrica já não era mais explicativa na pós-modernidade.

O raciocínio de que o conceito de cidade e de campo não pode ser mais estabelecido de forma fechada e linear, remeteu a compreensão de que ambos estão inseridos em uma totalidade de relações, em um conjunto de iterações e de interdependência que se estabelecem em razão da eliminação dos limites geográficas que identificavam a ambos. Desta forma seria superado o pensamento dicotômico historicamente estabelecido. Tratou-se de passar de uma lógica de subordinação para uma lógica de cooperação.

No entanto, não tive como ignorar que existe ainda um certo encantamento da modernidade pela cidade. E que este encantamento relegou o rural ao esquecimento, no mínimo a uma posição de antítese à cidade. Foi como se sobre o rural pairasse os resquícios de uma época obscura, de atraso e de espectros feudais. Todavia, com o processo de globalização e de complexificação da sociedade pós-moderna, a "reinvenção do campo" emerge rompendo os pseudos problemas da delimitação espacial que circunscreve o urbano e o rural. Por exemplo, a discussão sobre o espaço e território na modernidade frente ao

---

[41] A hipótese de renascimento rural surgiu com o geógrafo e sociólogo Bernad Kayser na sua obra *"La renaissnce rurale"* (1990) quando combatia os profetas da desertificação e apontava para as potencialidades ali existente.

processo de globalização. Neste caso possibilitou reinventar o conceito de campo[42] a partir de um novo arranjo do capital no qual se inseriu uma nova discussão sobre a vida, sobre o espaço rural, novas representações de tempo e espaço e de identidade dos seus sujeitos. Portanto, o fenômeno da globalização provocou mudanças nas representações de tempo e de espaço, estabelecendo novas relações entre o local e o global, uma espécie de reconfiguração tanto do ponto de vista social como geográfico:

> A modalidade social e geográfica – característica desta globalização-provoca novas interações entre estas duas dimensões espaciais (não apenas de domínio de uma sobre a outra), recolocando a importância do local, da territorialidade e da espacialidade na experiência cotidiana. A luta pela terra torna-se também uma luta por um lugar que contrasta com os processo constantes de mobilidade geográfica e identitária, dando novos significados ao local (SAUER, 2003, p. 4).

Como o objetivo da minha pesquisa não era produzir uma investigação sociológica sobre o rural[43], nem haveria tempo para isso, no entanto, não tive como me furtar de recorrer a alguns aspectos da sociologia rural, para considerar a relação da educação com desenvolvimento como interface de um mesmo processo[44].

A explicação do mundo rural no Brasil, historicamente encontrou no paradigma marxista seu aporte teórico[45]. Este conhecimento sobre o mundo rural teve por base a transformação da agricultura, que fez desse espaço o objeto epistemológico a partir de sua modernização e da institucionalização das ciências sociais. Sem dúvida, a tradição marxista tornou-se hegemônica. Pensadores como Marx, Lênin, Kaustsky e Chaynov influenciaram na concepção do espaço rural a partir das relações de produção. Todavia, no bojo dessa tradição, foi possível identificar certas nuances que revelaram percepções do rural de forma diferente. Para alguns marxistas, tanto os senhores como os camponeses representavam o atraso frente à expansão das relações capitalistas no campo. Para outros, a presença do campesinato representava a proteção da nação diante da migração de trabalhadores estrangeiros.

---

[42] Pode-se tomar essa expressão como uma referência analógica ao trabalho do professor doutor Durval Muniz de Albuquerque Jr que realizou uma investigação de como e quando se formou o que hoje se chama de Nordeste brasileiro, como sendo uma produção emagético-discursiva, gestada historicamente por meio de discursos naturalistas, positivistas, culturalista, marxistas e estruturalista.

[43] Para aprofundamento sobre o assunto a artigo de Gentil Corazza e Orlando Martinele Jr: A agricultura e Questão Agrária na História do pensamento Econômico

[44] a obra de Horácio Martins de Carvalho sob o título "O campesinato no século XXI" foi muito esclarecedora para entender a trajetória política e cultura do camponês no Brasil.

[45] No Brasil essa interpretação foi construída entre as décadas de 50 e 60 pela escola de sociologia de São Paulo que teve como maior expressão Florestan Fernandes.

Na leitura da tradição marxista, encontrei indicativos de que na compreensão de Marx (1989) o camponês era de algo transitório, situado entre as duas classes fundamentais do capitalismo: a burguesia e o proletariado. Ao que tudo indica, essa visão atribuía a economia camponesa um significado de pretérito e que, portanto, estaria fadada a ser superada. Nessa mesma lógica, Engels (1987) considerava o campesinato como um grupo social que se diferenciava por pequenos, médios e grandes camponeses. Os pequenos camponeses se diferenciariam do médio e do grande mediante a utilização do trabalho assalariado. Portanto, o campesinato pobre representava um futuro aliado dos operários urbanos quando libertados da dominação dos grandes proprietários rurais. Em síntese, a tradição marxista indicava que o pequeno camponês estava condenado a desaparecer, transformando-se em um futuro proletariado, com o avanço da produção capitalista.

Já na proposta de Kautsky (1899) se podia identificar um indicativo que pudesse combinar as duas tendências na agricultura: a concentração e a parcelização das propriedades. Para ele, o capitalismo no campo produzia as mesmas contradições da cidade. No entanto ressaltou que a burguesia tinha um papel extraordinário na transformação da agricultura por levar tecnologia, provocando o desenvolvimento e a divisão do trabalho em unidades de produção. Sua conclusão, no entanto, não foi diferente das anteriores, com a ressalva de que não haveria uma completa extinção do camponês. A agricultura estaria fadada ao processo de subordinação ao capital urbano e que por isso mesmo, o capital por ter necessidade de mão-de-obra, manteria uma camada social de pequenos camponeses como reserva, uma vez que os próprios capitalistas se dedicariam a restabelecê-los quando estivesse preste a desaparecer.

Em outra perspectiva encontrei a interpretação de Chayanov (1974)[46] como algo que de certa forma, que fugia aos cânones marxistas e, estava mais próxima da perspectiva com que a alternância trabalha. Ele admitiu que a economia camponesa não era tipicamente capitalista e que, portanto, as categorias analíticas utilizadas para explicá-la no capitalismo seriam inadequadas para entendê-la. Dessa forma, o camponês teria na produção doméstica sua única forma possível de renda, uma vez que não existiria salário, portanto,

[46] Alexander Chayanov (1888-1930), principal expoente de um grupo de economistas agrícolas e engenheiros agrônomos da "Escola da Organização da Produção". Defendia a idéia de que os camponeses poderiam melhor gerir os recursos por eles disponíveis.

estava ausente o cálculo do lucro. Assim, não é o lucro o fator explicativo da economia agrícola, mas sim, a satisfação de suas necessidades[47].

No entanto, penso que no interior desse embate sobre a diferenciação social do campesinato na tradição marxista há uma interpretação que deixa transparecer uma tendência muito forte de que o campesinato pobre tende a se tornar um tipo de proletariado, enquanto os camponeses ricos tenderiam a se tornarem uma nova burguesia e os camponeses médios estariam entre duas forças polares.

Nessa mesma linha de raciocínio, Lefebvre (2001) realizou uma releitura da tradição marxista em que afirmava não só, uma oposição da cidade ao campo, no pensamento marxista, mas, sobretudo, destacava a cidade como "sujeito da história". É claro que este entendimento não estava diretamente explicito nos ensinamentos de Marx. Há indícios fortes de que ele próprio não teria tratado diretamente dessa questão. Porém, considerando o contexto da época, suas considerações só teriam sentido e importância em um contexto social no qual a realidade urbana fosse sua referência:

> O campo, em oposição à cidade, é a dispersão e o isolamento. A cidade, por outro lado, concentra não só a população, mas instrumentos de produção, o capital, as necessidades, os prazeres. Logo, tudo o que faz com que uma sociedade seja uma sociedade. É assim porque "a existência da cidade implica simultaneamente a necessidade da administração, da policia, dos impostos, etc... em outra palavra, a necessidade da organização comunal, portanto, da política em geral" (LEFEBVRE, 2001, p. 49).

A tradição marxista interpretou a realidade campo-cidade como uma dicotomia inerente à produção do discurso da modernidade. Sua superação segundo Lefebvre (2001), só seria possível com a incorporação do rural ao urbano, isto é, ao modelo de produção capitalista:

> A concentração da população acompanha os meios de produção. O tecido urbano prolifera, entende-se, corrói os resíduos de vida agrária. Estas palavras, "o tecido urbano", não designam, de maneira restrita, o domínio edificado nas cidades, mas o conjunto das manifestações do predomínio da cidade sobre o campo (LEFEBRE, 1999, p. 17).

A modernidade transformou o rural não apenas em um espaço em extinção, mas transferiu a produção dos setores da atividade econômica para regiões com mão-de-obra mais barata e menos organizada, como uma forma de rearranjo do capital, para compensar a

---

[47] Cf. o trabalho de Chayanov, sobre a Teoria dos Sistemas Econômicos não Capitalistas, *in* Graziano da Silva e Stolcke (org), 1981.

transferência de parte da mais valia para os operários qualificados e organizados. Essa lógica resultou na desruralização que significou um processo linear de modernização-industrialização-urbanização. A modernização passou, então, a significar um processo histórico de generalização de um padrão cultural urbano, sinônimo de emancipação, autonomia, desenvolvimento e cidadania.[48]

> [...] Faz tampo que a cidade não só venceu como absorveu o campo, o agrário, a sociedade rural. Acabou a contradição cidade e campo, na medida em que o modo urbano de vida, a sociabilidade burguesa, a cultura do capitalismo, o capitalismo como processo civilizatório invadem, absorvem ou recriam o campo com outros significados.(IANNI, 1996, p. 60).

Frente aos argumentos totalizantes da modernidade e da negação do outro (o campo), se reafirma que o rural não desapareceu. Na sociedade pós-industrial o paradigma de interpretação da relação campo-cidade já não se baseia mais no modelo de modernização desigual e descompassada social e politicamente do campo, mas sob o paradigma da complexidade que suportar a convivência dos contrários. Em razão disso para confirma essa constatação ainda se encontra situações e valores resultantes da "produção não capitalista, baseada em um modo de produção não-capitalista" presente no campo brasileiro, mesmo que de forma não predominante: a agricultura familiar[49].

Neste sentido, o que hoje se fala de modernização do campo significou apenas a implantação de um projeto de desenvolvimento conservador denominada de Revolução Verde[50](década de 50 e 60). Com a implantação desse projeto o rural brasileiro passou a sofrer profundas transformações tecnológicas, tendo como principal instrumento o crédito agrícola que capitalizou o grande proprietário-industrial do campo e deixou à margem os agricultores familiares.

Esta racionalidade moderna construiu diferentes representações sobre o campo que acabou repercutindo na formulação do "mito da cidade". Passou-se a difundir a idéia de igualdade sócio-econômica e sucesso generalizado por meio da industrialização para todos. No entanto, o que se percebeu é que essa mobilidade social do rural para o urbano não

---

[48] José de Sousa Martins fala de uma ideologia urbano-industrial que separa o que o capital uniu.
[49] Há uma discussão latente sobre os conceitos de campesinato e agricultura familiar. O primeiro representaria o aspecto mais histórico e ideológico presente nas lutas no campo. O segundo uma adaptação ao modelo de desenvolvimento que se difunde no campo como categoria analítica não-capitalista. Não se entrará nesse mérito. Será utilizando as duas categorias como sendo expressões complexas da realidade do campo.
[50] No próximo capítulo se fará uma discussão sobre este macroconceito.

resultou em processos de emancipação como conseqüência natural, mas em produção de cenários de fome, miséria e inchamento das periferias das cidades.

O que aconteceu com o camponês no projeto da modernidade? Na minha percepção a identidade deste sujeito rurícola produzida pela racionalidade linear e disjuntiva da modernidade foi profundamente diluída no conceito de agricultor, ou seja, um sujeito que reside e sobrevive de sua atividade agrícola de forma genérica. Uma referência ao homem do campo que de tal amplitude não serve mais para conotar sua realidade e seus processos educativos, políticos e ideológicos.

É por isso que entendo que o "desfecho das transformações geradas na pós-modernidade não significa o fim do rural e a completa urbanização do campo" (WANDERLEY, 2000, p. 33), mas uma transformação que faz emergir um novo espaço rural, como ponto de convergência entre a cidade e o campo. Assim, ao questionar a dificuldade de se delimitar a fronteira entre campo e cidade, se reforça a idéia do fim do isolamento entre estes dois espaços.

Meu argumento à luz da lógica da complexidade foi de que além da dificuldade de delimitação das fronteiras entre o rural e o urbano, o mais importante é o significado que emerge da interação entre esses dois espaços. Portanto, de forma *a priori* e provisória entendo que existe um ressurgimento do rural que transcende a um simples esforço de delimitação espacial, isto é, significa incluir o rural e seus agentes sociais no contexto dos diferentes processos de transformação pelos quais passa a sociedade ocidental pós-industrial. São realidades que demonstram a existência de uma complexidade, permeada por fenômenos e processos que negam modelos explicativos *a priori* e valores totalizantes. Trata-se de um raciocínio que reinventa ou recria o campo sem reduzi-lo à demanda pela posse da terra. Vai muito mais além! Transforma a luta política, social, educacional e cultural em condições de exigibilidade da cidadania das populações rurais.

Neste sentido, os valores simbólicos e culturais da modernidade como fenômenos exclusivos de contexto urbano industrial e que perpassam o conjunto da sociedade brasileira não podem ser mais considerados como paradigmas hegemônicos. Entendo que se trata de um movimento instituinte mesclado por códigos de valores tanto tradicionais, moderno e pós-moderno, com disjunções, paradoxos e contradições que se explicam por si mesmos acoplado às transformações sociais da sociedade brasileira: a convivência recursiva do tradicional, moderno e pós-moderno co-existindo por meio de combinações que dependem

mais da interação do sujeito em relação ao ambiente, da posição em que ele se encontra em um movimento auto-regenerativo do que qualquer outra determinação.

4.5 A reconstrução[51] da educação do campo na reinvenção do rural

O pensamento pós-moderno fez emergir uma reinvenção ou reconstrução do rural a partir do pressuposto de que a realidade do campo não se reduz mais aos aspectos geográficos residuais dos perímetros urbanos, determinados por uma norma[52] que considera urbano toda sede do município (cidade) e de distrito (vila), seja quais forem suas características.

A educação do campo vislumbrada neste cenário leva em conta a identidade do campo construída a partir das teias de relações culturais, sociais, territoriais e produtivas que o próprio sujeito fabrica, isto é, a partir da relação de vínculo de pertencimento com o espaço. Por isso mesmo, entendo que a escola do campo precisa impreterivelmente ser contextualizada nesse cenário heterogêneo e multicultural. Não se trata apenas da sua reduzi-la a uma localização geográfica.

Nas discussões realizadas ao longo dos últimos anos vem se fortalecendo a idéia de que educação no campo necessita de um modelo pedagógico que atenda as reais necessidades dos jovens rurícolas e de suas famílias. Encontrei reforço dessa proposição nas idéias pedagógicas de Paulo Freire e de outros intelectuais[53] que defendem a escola como uma agência educativa capaz de contribuir para transformação da sociedade. A escola como uma força de potencia capaz de formar os sujeitos que vão transformar a sociedade, o mundo e a si mesmos. No entanto, ela precisa deixar de ser uma agência urbana no campo para se tornar uma agência de desenvolvimento sustentável: conteúdo e métodos adequados à realidade rural, equalizando bem o que e como se ensina e o que e como se necessita aprender.

> O observador e o ato de observar (observação) surgem no fluxo das mudanças estruturais que ocorrem numa comunidade de observadores ao coordenar suas ações

---

[51] Falamos de reconstrução e não de construção por entendermos que se trata de um movimento que ao existir vai-se reconfigurando, conforme o fluxo do tempo e as circunstâncias encontradas. Não haveria uma condição idealizada universal.

[52] Foi o Estado Novo, Decreto Lei nº 311 de 1938 que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. A partir de 1991, o IBGE definiu três categorias de áreas urbanas (urbanizadas não urbanizadas, núcleo e outros). E mais recentemente o novíssimo Estatuto da Cidade, Lei Federal nº 10.257 de 10 de julho de 2001.

[53] Rosili Caudat, Miguel Arroyo, João Batista Queiroz dentre outros.

> consensuais operacionais nas quais realizam sua práxis de viver conectadas (MATURANA, 1999, p.75).

O crescimento de demandas por educação no campo se deve, além de um processo de emancipação do próprio sujeito do campo que se reconhece como portador de direitos, também ao processo de inserção do capitalismo no campo. Muitas dessas demandas emergem da relação capital-trabalho, tanto sob o aspecto epistemológico, quanto histórico, metodológico, de finalidade, de público beneficiário e de financiamento, que produzem uma realidade não mais totalizante do rural (determinismo econômico), ou hermética (como resquício das relações feudais), mas ecossistêmico. Encontro essa ressonância na afirmação de Morin (1997, p.23) quando diz que "os objetos devem dar espaços aos sistemas, no lugar das essências e das substâncias, a organização, no lugar das unidades simples e elementares, as unidades complexas, no lugar dos agregados formando corpos, os sistemas de sistemas".

Ficou claro que o argumento da reconstrução da identidade da escola do campo[54] tem seu *lócus* principal nas interações sociais que ocorrem no interior da sociedade. Trata-se, na verdade, de reconstruir identidades a partir da interação entre o indivíduo e a coletividade por meio dos processos em que a vida cotidiana e o conhecimento são tecidos juntos. Neste modelo de escola muitos sujeitos acabam por se identificar seja no plano econômico, de parentesco, religioso, vizinhança, lazer, etc. e com o qual estabelece uma sinergia entre o saber e o fazer, uma espécie de fusão entre o "sentir e pensar[55]": "o aprender e o conhecer envolvem sempre as totalidades humanas, ativando processo integrado que implicam diferentes dimensões que caracterizam os vários aspectos da totalidade humana" (MORAES, 2003, p. 31).

Tenho a compreensão de que a realidade do campo não é homogênea, mas autopoiética. No seu interior há uma diversidade de grupos sociais que constituem identidades sociais variadas. Ao tempo em que eles produzem um determinado estilo de vida, linguagem e sentimento de pertencimento também são produzidos por ela. Assim, também a identidade da educação do campo está vinculada necessariamente ao sujeito a quem ela é destinada, seja eles denominados de campesino, agricultor, pequeno proprietário, meeiro, parcelista, arrendatário etc. Em síntese, essa identidade é percebida sob o ângulo do sentimento de pertencimento a uma comunidade e de uma vinculação ao processo econômico produtivo.

---

[54] A identidade da Educação do campo é definida pelos seus sujeitos sociais vinculada a uma cultura que se produz por meio de relações mediadas pelo trabalho...[...] (Ramos, 2004, p. 35).

[55] Uma espécie de neologismo para explicar a interpretação que a Professora Maria Candido de Moraes faz da teoria da complexidade de Umberto Maturana e Francisco Varela, onde sentir e pensar não estão separados, nos processo de elaboração do conhecimento.

A educação do campo somente pode ser definida a partir da vinculação que o sujeito estabelece um vinculo com a cultura mediada pela produção material de sua existência e pela produção simbólica e a partir da posição que ele ocupa nas relações sociais. Somente assim a educação do camponês passa a ser resultado histórico da forma de produção (material e simbólica) e de suas interações.

Como já apontei anteriormente, a análise linear da educação no campo se produziu estereótipos com base no que se chamou de "complexo de carências", no qual se apresenta o campo como realidade negativa, oposto ao ideal educativo urbano, considerada uma realidade positiva:

> Vê-se então o homem do campo desnutrido (carente de alimentos), ignorante (carente de informações), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos com o exterior), anômico (carente de laços sociais e consciente, ou avesso à solidariedade social) (CALANZANS, 1981, p. 170-71).

Essa concepção dicotômica entre campo e cidade chega a ser, metaforicamente, antropofágica. A existência de um torna-se a negação do outro. Na pós-modernidade campo e a cidade são considerados dois espaços com lógicas próprias de produção cultural, ambos com seus valores distintos. Não há espaço melhor ou pior do que outro apenas espaço diferente que coexistiriam.

Até explicações que insistem em manter a dicotomia campo-cidade o fazem a partir de pressupostos equivocados. Nenhuma explicação é por si mesma um reflexo do real, mas uma interpretação de idéias que se aplicam mais ou menos adequadamente ao fenômeno analisado. Campo e cidade co-existem enquanto um todo complexo da realidade humana:

> Não só a parte está no todo, mas também o todo esta na parte. Cada um de nós, como indivíduos, traz em nós a presença da sociedade a qual fazemos parte...[...] o que está presente no espírito individual não é unicamente o todo enquanto dominação, mas também, eventualmente, o todo enquanto complexidade (MORIN, 2003, p. 34-35).

Portanto, uma verdadeira educação do campo só seria possível com a superação da lógica linear-disjuntiva predominante no pensamento da modernidade. A percepção de que a realidade humana representa uma rede de relações independentes na qual as pessoas estão ligadas entre si. A reconstrução da educação do campo depende exatamente do lugar em que os indivíduos se posicionam na teia das relações sociais.

> Não há possibilidade de autonomia sem múltiplas dependências, Nossa autonomia como indivíduos não só depende da energia que captamos biologicamente do ecossistema, mas da informação cultural. São dependências que nos permitem construir nossa organização autônoma (MORIN, 2003, p. 36).

4.6 O "Novo rural": o camponês para o capital

A reinvenção do campo remeteu à idéia de um "novo rural[56]" produzida pela pós-modernidade. Afirmei anteriormente que a tradição marxista tornou-se hegemônica na produção do conhecimento sobre o mundo rural no Brasil como também que a modernidade postulava a extinção do mundo rural e a supremacia da cidade. Existem arautos que alardeiam a idéia de proletarização do camponês como única saída para sua permanência no seu lugar de origem. Para alguns, essa premissa só ainda não foi totalmente efetivada devido à indolência do capitalismo brasileiro no campo, isto é, a maneira fraca e desigual de inserção e disseminação do capitalismo no campo. Esse aspecto do capital no campo dificulta a proletarização do campesinato. Fora disso, não há como impedir essa difusão, embora se tenha experiência de resistência ao total enquadramento no modelo de produção capitalista no campo:

> A pequena propriedade com base nas relações não capitalista é responsável em nosso País por grande parte dos gêneros alimentícios básicos que vão abastecer os centros urbanos e o próprio setor agrícola. As formas de exploração agrícola baseada em relações de produção não-capitalista são então preservadas e, através delas, torna-se possível manter o padrão de acumulação no campo e na cidade, já que as condições para manter em níveis baixos o custo de reprodução tanto da força de trabalho agrícola como da urbana ficam asseguradas (GRAZIANO DA SILVA, 1980, p. 8).

A idéia do capitalismo agrário era converter a agricultura familiar em uma empresa rural. Isso a transformaria em um ramo da indústria e, conseqüentemente, a sua subordinação ao capital, promovendo o camponês à condição de proletariado mesmo que de modo temporário, pois ele não conseguiria mais sobreviver apenas da pequena propriedade tradicional:

> Na realidade, os acontecimentos que transformam pequenos lavradores em assalariados e seus meios de subsistência e de trabalho em elementos materiais do capital, criam ao mesmo tempo para este o mercado interno. Antes a família camponesa produzia e elaborava os meios de subsistência e matérias-primas, que eram, na sua maior parte, consumida por ela mesma [...] Assim, à expropriação dos

[56] Essa expressão foi talhada a partir das pesquisas realizadas por José Graziano da Silva que serviu de base para sua obra intitulada "O Novo Rural Brasileiro" publicada pela editora Unicamp.

> camponeses que trabalhavam ante por conta própria e ao divorcio entre eles e seus meios de produção correspondem à ruína da industria doméstica rural e o processo da dissociação entre agricultura e a industria (MARX apud GRAZIANO DA SILVA, 1982, p. 21).

Dessa forma, o complexo agroindustrial passou a tecer a identidade dos sujeitos do campo, não mais como camponeses, mas como "trabalhadores para o capital". A unificação em uma mesma categoria de diversas formas de produção familiar e sua diluição na identidade de agricultor prescrito no projeto da modernidade no Brasil, produziu como conseqüência imediata o que para Soto (2002) significou a superação da visão de um campesinato isolado e afastado do capital do mercado para um novo camponês proletariado que passou a vender sua força de trabalho. O assalariamento do trabalho rural indicava, portanto, que o processo de produção capitalista no campo havia se instalado, uma vez que "só se assalaria quem não detém os próprios meio de produção" (SOTO, 2002, p.230).

Nessa perspectiva, o campo não podia ser mais percebido sem uma inter-relação com o mundo urbano, sem levar em conta uma educação que desse em conta de toda mudança no cenário rural:

> Com a crise do final da década de 70, a ênfase nas questões agrícolas foi cedendo espaço para as questões agrárias, ou seja, sobre a proletarização do campesinato, da geração da renda agrícola e de em pregos neste setor, o êxodo da mão-de-obra do meio rural, etc. [...]. A emergência de um novo relacionamento entre o mundo rural e o mundo urbano, especialmente nas cidades médias e pequenas, já era facilmente perceptível. De modo que o problema agrícola e o problema agrário passam novamente a andar junto; e desta vez, tendo a questão urbana como pano de fundo (GRAZIANO DA SILVA, 1985, p. 2).

A identidade do mundo rural na década de 90 foi, portanto construída com base no processo de interdependência entre as formas familiar de produção e a industrialização da agricultura. O rural deixou de existir nos moldes como era considerado anteriormente, e passou a existir como sendo um "novo rural" caracterizado pelas atividades que ultrapassam a produção agrícola e pecuária como atividades tradicionais. Este processo auto-orgnizador foi ao mesmo tempo recursivo e retroativo. A identidade do meio rural passou a ser percebida a partir das relações estabelecidas com a indústria, configurando uma nova feição na qual o rural e urbano são considerados espaços autônomos/interdependentes.

Com tudo isso persiste a idéia dois Brasis[57], de dois mundos distintos relativamente isolados um do outro, como conseqüência da exacerbação do pensamento clássico e corroborado pela "ideologia urbano-industrial[58]" instalada no interior do processo de desenvolvimento urbano-industrial:

> Fica evidente a valorização da cultura material urbana, que, para os personagens envolvidos, denota melhoria do nível de vida. A incorporação da cultura urbana faz com que as pessoas no meio rural valorizem o trabalho e a vida urbana, em oposição ao trabalho árduo da roça [...]. O produtor rural não raciocina em termos de capital investido, mas sim em termos de aspirações urbanas e de conforto e consumo ostensivo (MARTINS, 1997, p. 31).

4.7 A agricultura familiar como identidade elucidativa do novo rural

Nas últimas décadas a expressão agricultura familiar ganhou legitimidade social e científica no Brasil. Encontrei com freqüência crescente referências a ela nos discursos dos movimentos sociais rurais, órgãos governamentais e segmentos acadêmicos, especialmente, estudiosos das Ciências Sociais que se ocupam da agricultura e do mundo rural. Verifiquei que também na educação por alternância ela constitui-se como dos seus principais pilares.

Uma vez que se passa a admitir que o "novo rural" não se assenta mais sobre as mesmas bases do passado, nas quais os discursos delineavam um viés economicista e urbanocêntrico, reforçadores da dicotomia campo-cidade, passei a perceber que a identidade do campo tinha assumido uma outra perspectiva, estava centrado no conceito de agricultura familiar como elemento constitutivo dessa nova identidade rural, sem que com isso reduzir o rural à atividade econômica agrícola.

No Brasil, estudiosos como Veiga-Neto (1991), Abramovay (1992) e Sschneider (1999) concentraram seus estudos sobre o que denominaram de "unidades agrícolas baseadas no trabalho familiar". Esses estudos demonstraram a tendência de substituir terminologias historicamente utilizadas na produção de conhecimento sobre o mundo rural, pelo conceito de agricultura familiar, mesmo que ainda com contornos indefinidos. Tal tendência apresenta a "agricultora familiar como a forma social reconhecida e legitimada nos maiores paises desenvolvidos, nos quais a estrutura agrária é majoritariamente composta por exploração onde o trabalho da família assume importância decisiva" (SCHNEIDER, 1999, p.31). Essa terminologia não só ganhou projeção no Brasil a partir do final dos anos 80, como se

---

[57] Refiro-me a idéia difundida por Roger Bastilde e Jaques Lambertn sobre os "dois Brasis".
[58] Explicar essa idéia a partir de José de Sousa Martins

consolidou na primeira metade da década de 90 como a terminologia explicativa e elucidativa do mundo rural.

A expressão agricultura familiar[59] surgiu, portanto, como um conceito de convergência dos pequenos proprietários rurais que se sentiam excluídos das políticas agrícolas e agrárias, mas afetados economicamente por elas. Passou a ser uma nova categoria política que congregou o conjunto de pequenos proprietários rurais, os assentados, os arrendatários e os agricultores integrados às indústrias, entre outros.

No âmbito acadêmico, essa noção serviu para caracterizar os grupos sociais com pequena extensão de terra que utilizavam fundamentalmente o trabalho da família na execução dos processos produtivos. Ao contrário da noção de campesinato, impregnada de um conteúdo político e ideológico, a expressão agricultura familiar servia para designar um novo perfil dos grupos sociais no campo com a expansão do capitalismo: pequenos proprietários, meeiros, arrendatários etc, sem, contudo, reforçar o aspecto ideológico.

Na década de 70 o debate sobre o pequeno proprietário de lote de terra que deixavam de ser identificado como minifúndio e passava a ser denominado de pequeno produtor, teve como substrato ideológico à teoria da economia camponesa (Alexander Cheyanov – 1974/1981) que impulsionou essa categoria analítica, sem, contudo, erradicar de vez a categoria campesinato. No entanto, os primeiros estudos sobre essa nova configuração, esse novo arranjo no campo, denominado de agricultura familiar, somente ganhou densidade analítica e consistência política a partir do estudo de Ricardo Abramovay (1992) que tornou o conceito esclarecedor e elucidativo, demonstrando uma certa incongruência da epistemologia adotada pela tradição marxista e imposta nos estudos sobre o mundo rural. Abramovay passou então a questionar a falaciosa dicotomia campo e cidade e a defender a centralidade da forma familiar de produção como a principal estrutura agrária na sociedade capitalista. Essa opção de afirmar a agricultura familiar como a principal forma social de produção no interior da sociedade capitalista sem se opor ao aspecto ideológico da noção de campesinato foi muito coerente com a tese da agricultura familiar ser inserida em uma sociedade onde predomina

---

[59] O que se chama de organização familiar são proprietários que possuem menos de 100 hectares de terra cultiváveis e que dificilmente se especializam num só tipo de atividade agrícola. Essa não especialização transforma-se na verdade uma estratégia de sobrevivência. Outro aspecto importante é que, em muitos casos, essas famílias não querem mais depender apenas da produção agrícola de seus pequenos lotes. Além da diversidade agrícola, elas estão buscando trabalhar fora. É exatamente neste ponto que ela se diferenciava em muito do empreendimento patronal e, portanto, da economia capitalista, baseada na compra da força de trabalho.

relações capitalistas de produção, sem com isso perder a vinculação à história política do campesinato no Brasil.

Passei a utilizar a definição de agricultura familiar dada por Abramovay (1997) a qual diz respeito à forma de produção "em que a gestão, a propriedade e a maior parte do trabalho vêm de indivíduos que mantêm entre si laços de sangue ou de casamento". Esse entendimento encontrou ressonância no trabalho de Schneider (1999) o qual afirmou que agricultura familiar, embora em alguns casos possa resultar da forma de evolução das formas camponesas, se distingue dessa forma social pela sua inserção em um ambiente marcadamente capitalista. Devo ressaltar, no entanto, que apesar de não haver um consenso entre os diversos sujeitos produtores de conhecimento sobre o mudo rural com relação à definição da agricultura familiar, não se pode desconhecer a sua importância:

> Unidades familiares em que o trabalho é organizado com base em relações de parentesco e de gênero, por que é a própria família que trabalha, e a posse dos meios de produção não está separada de quem executa o trabalho. Nas unidades de produção capitalista, ao contrário, a força de trabalho é recriada através do mercado de trabalho, via contrato de trabalho, à semelhança do que acontece com a aquisição das demais mercadoria necessária ao processo produtivo (SCHNEIDER, 1999, p. 61).

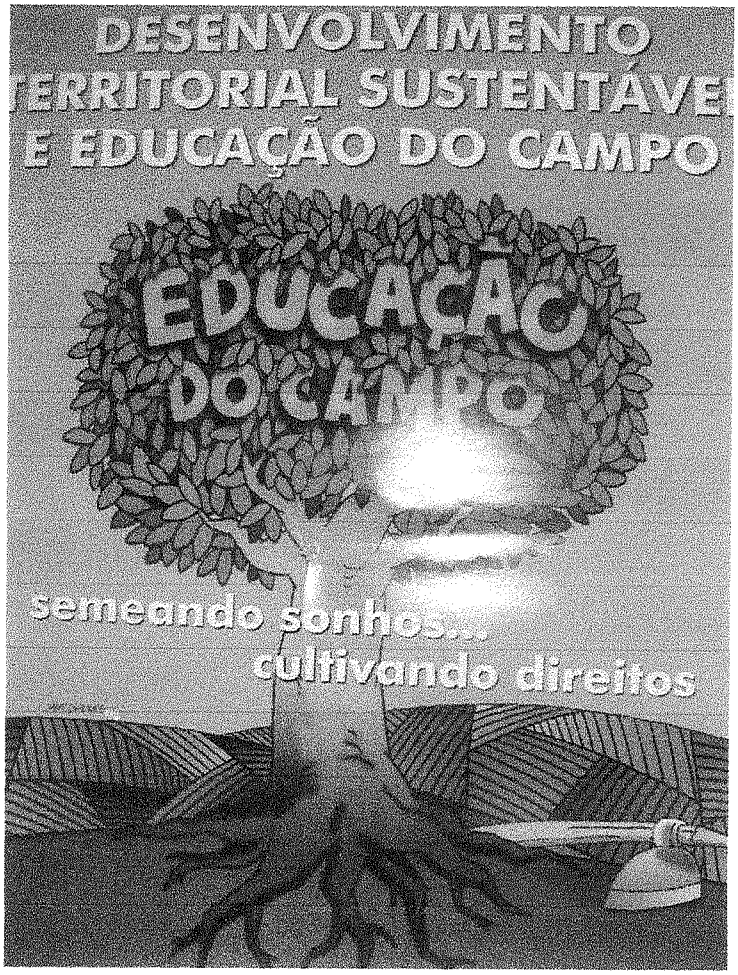
A idéia da inserção econômica e produtiva dos agricultores não mais se restringir à atividade agrícola e em certas situações, nem representar mais a forma mais importante da divisão social do trabalho no campo era coerente com o novo rural. No entanto, no paradigma emergente da complexidade a forma de produção familiar sobrevive e passa a ser percebida pelo papel ou pela função que exerce no processo geral de acumulação do capital. Em função da complexidade do processo de estratificação social e da polarização das explicações nas questões de classe, a perspectiva linear e disjuntiva já não respondia mais às novas exigências de compreensão da realidade do campo.

CAPÍTULO V
EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E TERCEIRO SETOR

Como afirmei no capítulo anterior, a concepção do novo rural é uma espécie de reinvenção do campo a partir do reconhecimento da agricultura familiar como modo de produção não capitalista que conserva, de certo modo, a identidade do meio rural e que, portanto, qualquer tipo de educação que se implante no campo deve levar em conta essa identidade.

Neste capítulo, a partir do que já foi dito sobre a reconfiguração do cenário epistemológico e da reinvenção do campo, tentei estabelecer uma relação direta da educação por alternância com o desenvolvimento meio rural (figura 8), de modo a elucidar que a educação está visceralmente vinculada ao tipo de desenvolvimento imposto ao campo.

Figura 8: Novo olhar para a educação do campo



5.1 Desenvolvimento sustentável e pluratividade como operador lógico

Tendo em vista que a finalidade aporética da educação por alternância é, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento do sujeito e da comunidade na qual ela está vinculada, além de favorecer o acesso ao conhecimento universal produzido pela humanidade, foi necessário analisar a concepção de desenvolvimento que forjou a idéia de separação campo-cidade na modernidade, como também a idéia de um desenvolvimento sustentável[60] proposta na sociedade pós-industrial que tende a religar campo e cidade.

A consulta aos especialistas sobre essa questão, na perspectiva sociológica e econômica, delineou dois aspectos: de um lado a existência de uma nova configuração do campo, como "novo rural" e, de outro lado, a existência de uma certa polissemia que se instalou não só na academia, mas nas agências governamentais, movimentos sociais e na própria educação em alternância, sobre a concepção de desenvolvimento.

No pouco tempo que pesquisamos sobre esse aspecto percebemos que este tema vem tendo repercussão na forma de organização, produção e divulgação do conhecimento sobre a nova realidade do campo ao cenário acadêmico. O ressurgimento na pauta dos movimentos e organizações sociais e nas agendas dos responsáveis pelas políticas públicas fez emergir um novo olhar da sociedade brasileira com relação ao campo, anteriormente visto apenas como fonte de problemas, lugar do atraso, miséria, isolamento e currais eleitorais.

Na pauta atual dos agentes públicos e sociais, o campo ressurgiu como portador de "soluções": visto como um recurso à solução do problema do desemprego urbano.

---

[60] As preocupações da comunidade internacional com os limites do desenvolvimento do planeta datam da década de 60, quando começaram as discussões sobre os riscos da degradação do meio ambiente. Tais discussões ganharam tanta intensidade que levaram a ONU a promover uma Conferência sobre o Meio Ambiente em Estocolmo (1972). No mesmo ano, Dennis Meados e os pesquisadores do "Clube de Roma" publicaram o estudo Limites do Crescimento. O estudo concluía que, mantidos os níveis de industrialização, poluição, produção de alimentos e exploração dos recursos naturais, o limite de desenvolvimento do planeta seria atingido, no máximo, em 100 anos, provocando uma repentina diminuição da população mundial e da capacidade industrial. Em 1973, o canadense Maurice Strong lançou o conceito de ecodesenvolvimento, cujos princípios foram formulados por Ignacy Sachs. Os caminhos do desenvolvimento seriam seis: satisfação das necessidades básicas; solidariedade com as gerações futuras; participação da população envolvida; preservação dos recursos naturais e do meio ambiente; elaboração de um sistema social que garanta emprego, segurança social e respeito a outras culturas; Mais tarde a ONU voltou a participar na elaboração de um outro relatório, o Dag-Hammarskjöld, preparado pela fundação de mesmo nome, em 1975, com colaboração de políticos e pesquisadores de 48 países. O Relatório afirma que as potências concentraram as melhores terras das colônias nas mãos de uma minoria, forçando a população pobre a usar outros solos, promovendo a devastação ambiental. No ano de 1987, a Comissão Mundial da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (UNCED), presidido por Gro Harlem Brundtland e Mansour Khalid, apresentou um documento chamado Our Common Future, mais conhecido por relatório Brundtland o qual caracteriza o desenvolvimento sustentável e posteriormente foi realizada a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, em 1992, que demonstrou um crescimento do interesse mundial pelo futuro do planeta.

Já não se pode mais negar o fato de que o campo passou a ser percebido como um espaço em que além do contato mais direto e intenso com a natureza, é produtor de "pluriatividades" que podem gerar oportunidades de trabalho.

Quando se observa que a diversificação da produção nacional imposta no final do século XIX gerou uma mudança no pólo de poder, se percebe também a transição do sistema agrário-expotador para o sistema urbano-industrial, que segundo Leite (1999), acarretou mudanças estruturais na sociedade e no modo de vida do brasileiro. O campo passou a ser pensado dentro de uma nova lógica da economia internacional na qual as antigas relações de trabalho, de produção e culturais próprias do *habitat* rural já não encontravam mais espaço para a manifestação, a não ser como algo extraordinariamente folclórico.

Como disse no capítulo anterior, a industrialização desenvolvida logo após a II guerra, tomou de conta do processo produtivo nacional fazendo com que a agricultura decrescesse e perdesse gradativamente seu grau de importância em relação às décadas anteriores gerando assim uma crise no modelo de desenvolvimento agro-exportador, no qual o Brasil era pensado a partir das oligarquias rurais.

A inserção do capitalismo no campo (década de 50/60) foi responsável pela transição da grande propriedade improdutiva para a grande empresa capitalista, deixando à margem a maioria das pequenas e médias propriedades. O modelo de desenvolvimento da agricultura centrado na grande propriedade, na manutenção de uma estrutura fundiária concentradora com foco no mercado externo e nas demandas da indústria nacional, produziu a exclusão de pequenos e médios produtores dos créditos e da comercialização, tornando-os frágeis e dando origem ao grande êxodo rural nas décadas posteriores de 70 e 80.

Na década de 80 os reflexos dos acontecimentos na Europa produziram efervescentes transformações no campo brasileiro que no cenário da globalização concebe o campo não mais apenas com um espaço de atividades agrícolas.

5.2 A ruralidade: entre o rural-urbano

O rural ganhou uma nova configuração fora da visão tradicional, antes caracterizado apenas como local de atividades agrícolas. Passou a ser considerado um

"*continuum* rural-urbano[61]" no sentido de uma relação que aproxima e integra esses dois pólos extremos.

Apesar das semelhanças e das aproximações que se pode observar a partir dessa nova visão do campo, como "*continuum* rural-urbano", ficou claro que mesmo as particularidades de ambos não desaparecendo e que não há uma homogeneização espacial e social, se podia evidenciar uma paridade social na qual as representações sociais dos dois espaços reiteram diferenças significativas, que de uma forma direta repercutem sobre a identidade do sujeito do campo.

No paradigma da complexidade as diferenças não são negadas, ao contrário, elas são exaltadas e passam a ser fonte de integração e de cooperação. Portanto, a noção de "*continuum* rural-urbano" possibilitava a elaboração da idéia de padrões de relações sociais vinculadas a um meio geográfico. Segundo Abramovay (2000, p. 15) o "*continuum* rural-urbano significava que não existem diferenças fundamentais nos modos de vida, na organização social e na cultura determinadas por sua vinculação espacial", tratava-se na verdade apenas da posição que o sujeito ocupa na teia das redes de relações sociais.

A idéia de um "novo rural" se convertia no ponto de convergência da pesquisa uma vez que havia dificuldades de se definir de fato o que era mesmo o meio rural. Pesquisadores como Abramovay (2000) afirma não haver uma definição universal consagrada de meio rural. O que existe é uma certa convergência na qual se considera como traço comum que o rural não pode mais ser definido por oposição e sim na sua relação com o urbano. Autores como Veiga (2003) critica o modo como se define o rural no Brasil, utilizando para isso apenas uma competência administrativa do município que tem como finalidade a arrecadação fiscal, produzindo-se assim "cidades imaginárias[62]".

Com o modelo imposto pelo capitalismo no campo, as famílias não conseguem mais sobreviver apenas da produção agrícola. A maioria delas permanece no campo como depositárias de uma cultura e proprietárias de um "patrimônio fundiário familiar". No entanto, para sobreviver começaram a diversificar suas atividades, sem com isso, abandonar a

---

[61] Esse *contitunuum* entre o rural e o urbano se manifesta pela formação da periferia, áreas formalmente definidas como urbanas, mas que não dispõem da infra-estrutura e dos serviços que deveriam caracterizá-la e os povoados que se constituem em aglomerações rurais e urbanas isoladas, não possuindo nenhuma contigüidade com centros urbanos (SOUSA, M. J. Desenvolvimento Rural no Paraná, Campinas – SP: FEAGRI/ Unicamp, 2000 - Tese de doutorado).

[62] Na "Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula" (2003), Veiga critica a forma como o Estado brasileiro define a questão do urbano e do rural, mostrando que se trata de critérios obsoletos e absurdos. Uma visão distorção da urbanização do Brasil.

agricultura, como atividade que caracteriza a sua permanência no campo e a manutenção do patrimônio cultural familiar. A diversificação das atividades não agrícolas do meio rural, até então consideradas sem importância comercial e consideradas apenas como *hobbies* passam a ter uma configuração de atividades de negócios.

Na opinião de Veiga (2001) existem dois grandes projetos de desenvolvimento para o campo que se confrontam. Um seria de caráter mais setorial, tendo à frente o *agribusines* que visa maximizar a competitividade e minimizar custos por meio da implementação tecnológica impondo uma especialização que exige mão-de-obra mais qualificada para o campo, porém, emprega uma parcela restrita do imenso excedente da força de trabalho disponível no meio rural. O outro seria o projeto de desenvolvimento sustentável que busca maximizar as oportunidades de desenvolvimento humano no campo, diversificando as economias locais, tecendo uma dinâmica rural contrária à especialização produtiva dos setores primários, preocupados com uma maior salubridade ambiental, que se "constitui numa pequena empresa, geralmente informal, férteis mananciais de habilidades empreendedoras e estimuladoras de uma fortíssima ética no trabalho em razão da diversidade que desenvolvem externas à agropecuária" (VEIGA, 2001, p. 14), cada vez mais competitiva à medida que aumenta a sua diversificação produtiva (famílias pluriativas).

5.3 A proletarização do agricultor

Quando coloco a questão do desenvolvimento sustentável[63] à luz do pensamento complexo é para explicitar que o percurso da pesquisa passa indispensavelmente por conceitos não-totalizantes, ou seja, conceitos que não podem ser tomados isoladamente. Desta forma, para avançar nesse entendimento optei pela terminologia de "ruralidade" que expressa melhor a relação entre rural e urbano. Outro aspecto importante na lógica do trabalho foi pensar o campo como base territorial e não-setorial o que implica enfatizar a dimensão cultural, isto é, valorizar as relações que ultrapassam questões meramente geográficas, mas que implicam em memórias culturais e históricas de uma identidade local:

> Mais do que simples base física para as relações entre indivíduos e empresas possui um tecido social, uma organização complexa feita por laços que vão muitos além de seus atributos naturais, dos custos de transporte e de comunicação. Um território representa uma trama de relações com raízes históricas, configurações políticas e

[63] Estende-se por desenvolvimento sustentável o "processo de mudança social e elevação, de oportunidades da sociedade, compatibilizando, no tempo e no espaço, o crescimento e a eficiência econômica, a conservação ambiental, a qualidade de vida, partindo de um compromisso claro com o futuro e com a solidariedade entre as gerações.

> identidades que desempenham um papel ainda pouco conhecido no próprio desenvolvimento (ABRAMOVAY, 2000, p. 22).

A partir do conceito de desenvolvimento sustentável, assumido como um operador lógico, foi possível ressignificar a agricultura familiar como algo que tem uso operativo e vitalidade na educação do campo. O modo de produção baseado no trabalho familiar, a educação e a diversificação das atividades não agrícolas constituíram um esquema operativo e multidimensional do desenvolvimento sustentável centrado na triangulação eficiência econômica, justiça social e prudência ecológica.

Pesquisas como as de Graziano da Silva sobre o "novo rural", questionaram o mito das ondas de êxodo rural na década de 80 como "verdade inexorável". Tanto o crescimento das ORNAS como o fluxo contínuo de migração campo-cidade teve uma parada. O campo passou a ser também local de residência de um contingente de aposentados e pensionistas e de desempregados rurais que no passado provocaria de imediato um êxodo para o espaço urbano, isto é, alguém que deixando a atividade agrícola conseqüentemente deixaria também o espaço rural. As categorias de desempregados e aposentados eram indicadores de que o meio rural brasileiro já não era mais espaços privatizados e locais do trabalho agrícola.

O campo se converteu em lugar de residência dissociado do local de trabalho. As pessoas que residem no campo, não estariam mais necessariamente ocupadas em atividades agrícolas. Um novo sentido foi incorporado à configuração do campo: o de ser também um espaço de moradia, além de um espaço produtor de alimentos. Em muitas situações encontradas, o meio rural acaba se tornando uma opção de moradia para a população de baixa renda.

As ocupações rurais não-agrícolas (ORNAS) foram transformadas em uma espécie de eufemismo para significar a proletarização do trabalho rural. Esse tipo de atividade inicialmente não tinha caráter comercial e nem valor de troca. Quando é transformada em atividade comercial, já é introduzida em uma cadeia produtiva altamente especializada e inserida num complexo sistema de serviços que podiam ser delimitados como "nichos" de mercado.

O desenvolvimento capitalismo agrário impulsionado pela idéia de industrialização da agricultura e a urbanização do campo, nada mais queria do que transformar uma sociedade agrária e tradicional em uma sociedade moderna e industrializada como um processo irreversível. Essa premissa teve como conseqüência uma intensa

urbanização que "transformaria a população rural em mera relíquia de um ultrapassado subdesenvolvimento (VEIGA, 2001, p. 8) ". A passagem do complexo rural para o complexo agro-industrial, na emergência de um mercado interno e na industrialização da agricultura, marcaria uma nova época:

> O desenvolvimento capitalista – durante todo o pó-guerra e com maior ímpeto nos anos posteriores a 1967 – o Brasil transformou-se de uma economia agrária numa economia industrial [...] O cerne das transformações foi à acentuação do caráter capitalista das empresas agrárias, cujo desenvolvimento, teve por tendências centrais a capitalização, a tecnificação e a proletarização.(Brandão Lopes apud SOTO, 2002, p. 43).

A transformação sofrida no campo tem gerado crise no complexo rural e na modernização da agricultura que não se reduz apenas as mudanças de base técnica da produção agrícola, sejam pela substituição de algumas culturas por outra ou ainda pela incorporação de novas tecnologias, mas uma lógica na qual se estabelece uma submissão do campo à cidade por meio de um processo de transformação na base técnica da produção agropecuária no pós-guerra a partir das importações de tratores e fertilizantes num esforço de aumentar a produtividade.

No entanto não há como negar o fato de que o processo de modernização da agricultura mudou completamente a estrutura da população brasileira. Sua conseqüência óbvia foi o processo de urbanização como projeto de industrialização da economia brasileira como um todo. A lógica do capitalismo no campo produziu uma agricultura dependente da indústria. Passou-se a depender dos bens de capital e dos insumos produzidos pela indústria. Em síntese, a modernização tecnológica e o capital financeiro industrial fizeram do crédito subsidiado o principal instrumento do desenvolvimento do campo com base em um modelo concentrador de renda e de terras e excludente da produção de base familiar.

5.4 A sociedade civil e a Educação

No bojo da trajetória delineada o Estado sempre assumiu a posição de agente promotor do desenvolvimento no campo, mas também o grande ausente no desenvolvimento da educação no meio rural. O Estado neoliberal não só resignificou a noção de desenvolvimento e a compreensão que tinha do campo e, mas também se eximiu da responsabilidade de prover os serviços de educação pública de qualidade e gratuita no meio rural.

A partir desse raciocínio, busquei entender como a sociedade civil organizada e estimulada pelo Estado passou a operar diretamente na execução de políticas públicas, constituindo o que se denominou de "esfera pública-não estatal", ou como mais vulgarmente se passou a chamar de "terceiro setor" [64] na promoção do desenvolvimento rural. A oferta de serviços pela esfera pública-não estatal vem tendo uma significativa presença tanto na área do desenvolvimento como da educação, coadunando perfeitamente com a idéia neoliberal de redução do tamanho do Estado e a exploração de serviços essências e estratégicos pelo mercado.

No conjunto desse espaço público não-estatal estão inclusas diversas iniciativas particulares desde aquelas que apresentam formas mais tradicionais de ajuda, passando por aquelas que são organizadas por movimentos sociais e associações civis até chegar mais recentemente as iniciativas tidas como filantropia empresarial ou mesmo as denominadas organizações sociais de interesse público - OSIP.

Essa forma de mediação dos interesses coletivos na sociedade pós-moderna emergiu a partir de uma nova relação da sociedade brasileira com o Estado recentemente regulamentada[65]. Há uma explicita tendência de exigir dessas mediações melhor organização e uma maior profissionalização das ações, transparência administrativa com melhor aplicação dos recursos, desenvolvimento de indicadores capazes de avaliar os impactos de sua intervenção e, sobre tudo, mantê-las sob seu controle.

Percebi que no interior do debate público/privado, a educação sempre foi uma das áreas que mais concentrou ações de entidades da sociedade sem fins lucrativos associados às ações de desenvolvimento. Por isso a curiosidade em conhecer o sentido dessa relação. Gilles Deleuze (1971, p. 10) pensador contemporâneo francês afirmou que "nunca encontraremos o sentido de algo se não sabemos qual é a força que se apropria da coisa, que a explora, que se apodera dela ou que se expressa nela". Compreender a força do público-não estatal revelou-se algo importante no meu trabalho. Neste sentido, fiz um esforço de atribuir uma inteligibilidade à tríade relação: educação, desenvolvimento no campo e "terceiro setor" no contexto da sociedade pós-moderna em que o problema da mediação do coletivo toma uma dimensão mais ampliada e sua ressignificação, ocupa a centralidade tanto na forma de

---

[64] O conceito de Terceiro Setor aqui aplicado é o de uma esfera de atuação pública, não-estatal, formada a partir de iniciativas voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum.

[65] O marco legal do Terceiro Setor é a Lei Federal nº 9.790, de março de 1999 que criou a figura da "Organização da Sociedade Civil de Interesse Público" – OSCIP, título que objetiva diferenciar daquelas instituições privadas de interesse público.

organização como nos conteúdos desses coletivos quando interagirem com o sistema governamental.

A pretensão não é realizar uma discussão exaustiva sobre os agentes do desenvolvimento, mas de problematizar a posição que a educação e o desenvolvimento do campo ocupam nos discursos que o terceiro setor reivindica para si como legitima forma de mediação social. Não posso ignorar o papel que as organizações da sociedade civil tiveram e possuem na implantação e implementação de políticas públicas, particularmente, aquelas que estão circunscritas aos limites da ação puramente governamental.

O entendimento preliminar foi que a sociedade pós-moderna reorganizou a mediação das necessidades e dos interesses coletivos como uma dimensão estratégica para se entender as relações que emergem entre o sujeito demandante e o sistema público, isto é, a forma como o sujeito interage e se reconhece nas diversas situações produtoras da sua própria existência. No modelo tradicional essa ação se dava em um contexto de matriz produtiva fordista, na qual a mediação era feita pelos movimentos sociais que passaram a encontrar dificuldades para responder aos desafios impostas por uma sociedade de matriz pós-fordista:

> O encurtamento das distâncias espaciais, a rapidez da informação, ou seja, a compreensão do espaço-tempo, nas palavras de Harvey (1992), não indica apenas os resultados dos avanços tecnológicos que permitiram um novo tipo de globalização econômico-financeira, mas implica uma reestruturação da organização social (WARREN 1998, p. 16).[66]

Essa tese preliminar apontava para a idéia de que o progresso teria levado a sociedade moderna a uma acomodação, inspirada em uma relação linear entre a modernização-industrialização-urbanização. Neste contexto, a passagem do modelo agro-exportador para um modelo agro-industrial, cuja matriz de interpretação era a cidade, fez com que se aceitasse a idéia de desenvolvimento que relegou o campo ao esquecimento e, nas maiorias das vezes, o considerou como um obstáculo.

Como afirmei anteriormente na sociedade pós-industrial as predições apocalípticas e catastróficas do capitalismo industrial não se realizaram como foram apregoadas. Não seriam mais do que simples ideologias que se apresentaram como visões distorcidas da realidade produzidas com vistas à legitimação da dominação de uma classe

---

[66] Ilse Scherer-Warren: Movimentos em Cena...e as teorias por onde anda-Revista Brasileira de Educação set/Out/Nov/Dez 1998 nº 9

social, portanto, seriam, autenticamente, sistemas de percepção, pensamento e comunicação que precisam ser superadas.

O confronto com a posição defendida por Wanderley[67] (2000) foi estimuladora ao afirma os movimentos sociais como sujeitos políticos que recolocaram a importância do rural tanto na agenda política brasileira como nas interpretações da sociedade contemporânea. Tratou-se da construção de um novo campo de saber[68] que implicava na produção simbólica de um *modus vivend*. Ao que parece uma nova reengenharia de acumulação na sociedade pós-industrial implementada pelo sistema capitalista fez com que se delineasse um novo modelo de sociedade e de Estado, uma vez que, no modelo vigente (fordismo), os canais tradicionais de negociação foram enfraquecidos e, portanto, tornou-se necessário ampliar a abertura para exploração da prestação de serviços públicos e da produção de bens e serviços pelas agências privadas, sem, contudo, sem alterar o conceito de soberania do Estado.

Tratou-se de novas formas de sociabilidades centrado no estabelecimento de redes e de movimentos capazes de impulsionar a criação de uma "nova cultura política" (*empowerment*), isto é, a criação e organização de setores da sociedade civil que forçados, pela nova conjuntura de globalização da sociedade, requalificaram sua participação e passaram a valorizar mais a relação entre as partes (o local) e o todo (o global) como meio da construção de um caminho próprio.

No entanto, ainda vejo uma certa ambivalência na construção da identidade do sujeito do campo a partir desse novo cenário. Existem diferentes perspectivas e interpretações da produção simbólica[69] que protagonizaram essa construção: territorialidade para Abramovay (2000), novo rural para Graziano da Silva (2002), agricultura familiar para Schneider (1999) ou desenvolvimento sustentável para Veiga (2001). Todos essas perspectivas indicaram a existência de uma realidade ambivalente permeada por fenômenos e processos que não poderiam ser mais explicados por modelos *a priori* e por valores predominantemente desenvolvimentistas, mas a partir da perspectiva da noção de um espaço

---

[67] WANDERLEY, Mª de Nazaré Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o rural como espaço singular e ator coletivo: In Estudos Sociedade e Agricultura – 2000, p.87.

[68] o conceito de campo é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de em é produzido, consumido e classificado. A idéia é que à medida que as sociedades se tornam maiores, e com uma divisão social do trabalho mais complexo certos domínios de atividade se tornam relativamente autônomos (NOGEIRA, 2004, p. 36).

[69] A obra de Célia Aparecida Ferreira Tolentino "O rural no cinema brasileiro" é um bom exemplo de comum à arte interpretou este espaço.

público não estatal como mediador da relação com a sociedade política. Essa reconstrução passava necessariamente pela compreensão que se tinha da sociedade civil[70].

Essa ambivalência na sociedade contemporânea, de um lado a fragmentação das identidades e dos discursos diante da descosntrução do sujeito moderno, do individuo centrado, racional, forjado no Iluminismo e do outro a crise dos processos de legitimação tradicional desse sujeito, permite identificar na pós-modernidade um sujeito de múltiplas identidades, forjado muitas vezes de maneira antitéticas, em torno de classe, gênero, etnias, entre outros, devido à aceleração do ritmo da vida, das incertezas e das mudanças sociais que está subjugado, vivendo uma espécie de circuito recursivo em que ele é ao mesmo tempo produtor do processo social e é por ele produzido.

> O campo simbólico nas sociedades complexas nunca é, portanto, dividido segundo a límpida geometria do bem e do mal, como nos *western hollywoodiani* (oeste americano); ele se apresenta muito mais como um sistema entrelaçado de oposições, de ambivalências, de significados múltiplos que os atores buscam submeter aos seus objetivos para dar sentido às suas ações (MELUCCI, 2001, p. 75).

O processo de globalização tem um papel decisivo na definição dessa identidade pós-moderna. Ao tempo em que quebra a resistência do local, cresce a pressão pela participação da sociedade civil na regulação da vida coletiva. No espaço plural em que a esfera pública se caracteriza pela diversificação de sujeitos, de autonomia e de solidariedade fortalece a ampliação da participação da sociedade civil, como espaço de comunicação interpessoal e relativização de conceitos ou grupos totalizantes.

A mediação coletiva assumida pelas esferas pública não-estatal, a partir de iniciativas privadas sem fins lucrativos, resultou no encontro de organizações da sociedade civil com ações de militantes de esquerda e de agentes de pastorais que se alinharam aos interesses de agências internacionais de cooperação, muitas delas vinculadas à Igreja Católica, para restabelecer os canais políticos democráticos no Brasil a partir dos governos militares. Inicialmente essas mediações coletivas possuíam uma forte identidade opositora à ação governamental e teriam o Estado como seu maior adversário:

> Estar ao lado dos movimentos sociais significava dar as costas ao Estado e elevar os pobres ou marginalizados à condição de sujeitos de sua própria emancipação social. Para tanto, era necessário valorizar sua história de resistência e luta contra as forças que lhes oprimiam (DIAS, 2004, p. 13).

---

[70] A idéia de sociedade civil centrada na formulação de Gramsci que a toma como um conjunto de organismo habitualmente denominado de privado. (BOBBIO, 1982, p. 33).

As ações desses mediadores sociais consistiram basicamente na capacitação e organização política de sindicatos e associações locais, por meio de um estreito relacionamento com seguimentos populares ligados à Igreja Católica, em particular com as comunidades eclesiais de base (CEBs) que serviram de "incubadora" para o surgimento de outros tipos de organização.

Com a abertura política na década de 80, o trabalho das entidades sociais ganhou maior densidade, dando origem ao que hoje se conhece por organizações não-governamentais, tidas como espaços públicos não-estatais e independentes do aparato administrativo do Estado:

> Tratava-se de diversas organizações de cidadãos e agências privadas que poderiam ser consultadas, pelas distintas instâncias da ONU, para representar os interesses e as demandas de determinados grupos sociais ou para cooperar com projetos filantrópicos destinados à ajuda, em caso de situações emergenciais, ou à assistência a populações carentes nos chamados países pobres (VIEIRA, 2001, p. 115).

No interior das formas da organização social não-estatal se produziu uma variedade de discursos políticos que referendavam uma concepção de "desenvolvimento" , como "categoria de pensamento que operacionalizou a formatação de projetos e propostas, embora tenha tido um alcance para descrever concretamente a realidade a que se refere" (DIAS, 2004, p.4). Essa noção de desenvolvimento foi assumida e ressignificada pelos órgãos oficiais como progresso tecnológico, centrado na idéia evolucionista e pragmática de valorização da modernização da agricultura. Dessa forma a concepção de desenvolvimento passou a ter um sentido de aperfeiçoamento de determinadas capacidades pessoais e institucionais relativo à difusão de inovações tecnológicas introduzidas nos sistemas agrícolas de produção.

Os estudos históricos apresentados por Korten (1987), Warren (1996), Gohan (2001) e Dias (2004) não atribuem um significado totalizante a essas formas de mediação coletiva. Preliminarmente as informações levantadas apontaram para a idéia de que foi a partir da década de 30, que o Brasil viu surgir às primeiras organizações voluntárias laicas, vinculadas ao setor privado e ao emergente empresariado, em uma conjuntura em que o assistencialismo era uma importante estratégia política do governo para administrar as carências do pobre passando a disputar com a Igreja Católica a condução das obras assistenciais marcadamente paternalistas, avessas ao questionamento dos fatores sociais. Essa disputa perduraria até a década de 60.

No âmbito da organização política foi o Partido Comunista Brasileiro (PCB, 1922) uma das primeiras mediações coletivas que deu ênfase aos conflitos rurais, apresentando-se como interlocutor dos trabalhadores, porém, sem desenvolver nenhum trabalho sistemático no meio rural. A partir da década de 40 com sua reorganização como partido de massa foi introduziu a denominação de "massa camponesa" como categoria política especifica, nas práticas socais de luta e mobilização usando para isso o parlamento como canal institucional.

O contexto das discussões sobre desenvolvimento econômico e social para os paises do "Terceiro Mundo" fez com que as mediações sociais de caráter filantrópico ganhassem visibilidade e importância. Elas passaram a direcionar suas ações para os processos de elaboração e execução de programas ou projetos junto às comunidades carentes na tentativa de melhorar as condições materiais e sociais de vida das comunidades. Essa atuação não visava obter lucro, apenas canalizar seus recursos para a realização de trabalhos juntos aos grupos populares.

No primeiro momento o trabalho dessa forma de mediação social esteve focado na resolução de problemas de escassez de bens e serviços causados pela incapacidade dos governos em fornecê-los. As intervenções dessas entidades visavam apenas minimizar os efeitos da carência social causada pela ausência do Estado. As ações ficaram circunscritas à caridade e a assistência social, por isso mesmo, não criavam vínculos profundos com as comunidades locais, mas apenas estabeleciam relações diretas com os indivíduos e as famílias beneficiadas. Tratava-se de um tipo de assistencialismo liberal (algo próprio da idéia de filantropia) em que "todas estas ações, eram poucos preocupados em politizar os conflitos sociais que surgiam a partir dos seus preceitos" (DIAS, 2004, p.32). Na verdade, as ações dessas entidades tinham, salvo raríssimas exceções, um caráter marcadamente paternalista e assistencialista. O paternalismo era expresso na relação hierarquizada e autoritária dos técnicos para com os agricultores. O assistencialismo decorria das práticas que não tinham caráter educativo ou emancipatório, mas apenas tutelador.

Já as estratégias implantadas pelas entidades de mediação social na década de 60 visaram promover o desenvolvimento rural[71]. Passaram a valorizar iniciativas que iam além do mero incremento técnico da produção. Introduziram práticas de criação de organizações locais e comunitárias para desenvolver ações de combate à pobreza rural.

---

[71] Nesta mesma década houve fortes pressões para que o Congresso Nacional aprovasse o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 2/3/1963.).

Por outro lado, os conflitos no campo tornavam-se cada vez mais acirrados. Em geral os trabalhadores rurais resistiam à expulsão[72] das terras promovidas pela "modernização/desenvolvimento" do campo que tinham em vista o aumento da capacidade produtiva do setor agropecuário e o enfrentamento do problema do "atraso" da população rural. Neste aspecto, as ações desenvolvimentistas consistiram em:

> Desenvolver o mundo rural significava, naquela época, desenvolver a agricultura, fosse por intermédio da incorporação de terras, oriundas do processo de reforma agrária ou de colonização para fins de ampliação das fronteiras agrícolas, fosse via canalização de recursos pelos aparatos estatais, para que pudessem promover a infra-estrutura necessária para desencadear o desenvolvimento (DIAS, 2004, p. 31).

No Nordeste, essa concepção de desenvolvimento causou profundas transformações nas relações de trabalho, de moradia e de aforamento de terras acentuando ainda mais os conflitos de terra. No final da década de 60, era claro a necessidade de uma condução política das lutas que aconteciam no campo, como condição para que se organizasse na década posterior o movimento das "ligas camponesas" [73].

Ao tempo em que havia uma efervescência social com o crescimento das organizações dos trabalhadores no campo, a Igreja Católica por meio das Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, iniciou uma forma de aproximação com o cotidiano e às experiências dos grupos e movimento sociais. Estava preocupada com a organização e o avanço das forças de esquerda (partido comunista) no o campo[74]. Foi exatamente nessas comunidades que surgiram as pequenas células de organizações que através do Movimento Educacional de Base - MEB (1961) desenvolveram a educação popular, a alfabetização de jovens e adultos com o apoio financeiro dos programas de cooperação internacional. Nascia aí a proposta de desenvolvimento comunitário e promoção do voluntariado como os eixos principais do intercâmbio social. Nessa mesma década foi introduzida no Brasil a educação por alternância, mas sob outras motivações que não eram as de luta pela posse da terra.

A aproximação da cultura popular articulada a intelectualidade acadêmica e aos segmentos de esquerda da Igreja Católica, fortaleceu a atuação de militantes cristãos que

---

[72] Cf. José Godoy GARCIA. O Caminho das Trombas.- Ed.Civilização Brasileira,Rio de Janeiro, 1966(Coleção Vera Cruz – Literatura Brasileira, vol. 144)

[73] O congresso camponês de Belo Horizonte em novembro de 1961 foi um divisor de águas que marcou. Segundo Leonilde Servóla de Medeiros (1989, p. 60) não só a hegemonia na condução das lutas dos trabalhadores rurais , mas também consolidou o reconhecimento social e político da categoria camponês, como um conjunto de forças heterogêneas que lutavam no campo.

[74] A igreja Católica voltou-se para um trabalho organizativo e mobilizador de lideranças sindicais para formação de sindicatos e de pressão no Estado para regulamentação da questão sindical.

seria decisivo na mediação dos vários movimentos sociais reivindicatórios. Para Wanderley (1884) tratou-se na verdade de um período de intensa movimentação da Igreja Católica marcados pelas disputas que nortearam o sentido de sua ação social. A Igreja tornou-se a principal mediadora do movimento popular, impulsionada por segmentos progressistas que desenhavam o esboçou da "teologia do desenvolvimento", como um contra-discurso ao ideário desenvolvimentista pregado pelo neoliberalismo econômico predominante na elite que dominava o Estado.

A forte presença norte-americana denotava uma intencionalidade política na formulação do ideário de desenvolvimento para o Brasil nessa década. Sob a aparência filantrópica, de cooperação financeira, as agências creditícias internacionais como o Banco de Desenvolvimento Econômico – BID, e organismos internacionais de assessória técnica, especialmente a FAO, o Instituto Interamericano de Cooperação Agrícola – IICA e a Organização dos Estados Americanos - OEA financiavam projetos de desenvolvimento rural para o Brasil.

Tratou-se na verdade de uma disputa entre as várias mediações sociais pela hegemonia na condução da organização dos trabalhadores no campo e, conseqüentemente, na busca de influenciar a educação da "massa camponesa". Uma verdadeira luta entre partidos políticos, movimentos eclesiais, movimentos populares, entidades filantrópicas etc., para conquistarem a representatividade do coletivo dos trabalhadores[75]. Inclui-se nesse bojo a oferta de serviços educacionais para o meio rural. Nessa disputa entre partidos políticos de esquerda e a Igreja, cada qual buscava impor sua própria ideologia por meio dos movimentos populares e da educação popular. Essas iniciativas fomentaram paulatinamente uma cultura política a partir das demandas que foram auto-organizadas na relação entre necessidades populares/sócias e a ausência do Estado.

Para pesquisadoras como Warren (1996) e Gohn (2001) dentre outras, essa cultura política forjada pelas mediações sociais reproduziram relações autoritárias e conservadoras, tanto no plano político institucional como no plano da sociedade civil. Essas relações levaram os movimento social a repensar o projeto de sociedade, frente aos novos desafios colocados no contexto da complexidade, uma nova cultura política.

---

[75] A sindicalização rural foi regulamentada em 1962. Mas somente em 1964 é fundada a CONTAG com os compromissos de reforçar a ampliar a sindicalização e manter a unidade do movimento.

No entanto, a construção da nova cultura política não podia ser delineada a partir de uma lógica linear da história. As mediações sociais atuais não podiam ser consideradas as mais adaptadas ao contexto, como se tratasse de um darwinismo histórico, mas de uma convivência possível de várias formas de mediações, sem, contudo uma negar a existência da outra.

Essa argüição foi fortalecida na década de 80 com o surgimento das ONGs[76] que desenvolveu práticas e atitudes diferentes das mediações sociais anteriores. Sua atuação estava voltada para o desenvolvimento de pequenas comunidades. Estas mediações não só se aproximaram mais das ações governamentais como criaram vínculos maiores, mesmo que de curta duração (enquanto durava o projeto) com grupos dos comunitários. A intervenção tinha como pressuposto fundamental a situação desfavorável que podia ser superada a partir da oferta de assistência e capacitação externa. Esse caráter comunitário representou uma renovação nas concepções vigentes de assistência social prestado pelas formas de mediação coletiva da sociedade civil, apesar de ainda serem inspiradas por sentimentos de caridade e de filantropia. Com base no principio regulador de "não dar o peixe, mas ensinar a pescar", se introduziu inovações gerenciais de base administrativas e pedagógicas que visavam o desenvolver a capacidade de interlocução com o setor privado, organismos governamentais e agências de cooperação internacional, do que dar ênfase a uma base ideológica contraria ao governo.

O trabalho de mediação social na promoção do desenvolvimento comunitário apresentou uma série de fatores institucionais limitantes. Um deles foi à capacidade de auto-sustentabilidade. Para ter continuidade suas ações emergenciais e assistenciais precisavam estar acopladas às esferas macropolíticas. Foi preciso dar um salto: da intervenção de contestação para uma posição crítico-propositiva, do pensar local para o agir global.

Na sociedade complexa a tendência predominante é a valorização das relações a partir do micro-espaço, tido, às vezes, como insignificante para se atingir a totalidade. A partir dessa valorização foi possível identificar o critério básico que norteia o modelo de desenvolvimento sustentável. Portanto, pode-se afirmar, que de fato o conceito de desenvolvimento sofreu uma resignificação a partir das práticas das agências de mediação

---

[76] Historicamente o termo organização não-governamental (ONG) foi utilizado originalmente na Carta das Nações Unidas – ONU, em meados de 1940[76], referindo-se a multiplicidade de organizações de pessoas e agências privadas que representavam interesses e demandadas de determinados grupos sociais. Essa amplitude conceitual criou uma ampla confusão quanto à identidade dessas organizações, sobretudo, sua definição de ação do ponto de vista político.

social que se interpôs às práticas de abrangência global das agências governamentais responsáveis pela reorganização dos interesses do capital internacional.

O principal entendimento dessa lógica foi que o micro-espaço passou a constituir-se como principal alternativa de participação, tornando-o um parâmetro a partir do qual se podia criticar qualquer modelo de desenvolvimento que não privilegie a participação dos sujeitos locais. Portanto, na nova concepção de desenvolvimento os beneficiários das ações deveriam adquirir gradativamente a capacidade e o poder tanto para expressar suas vontades e desejos quanto para interferir nos rumos das próprias intervenções organizadas:

> Os beneficiários são chamados e estimulados a participar, marcando, deste modo, uma diferença em relação à tradição hierarquizada e centralizadora que, grosso modo, vinha caracterizando a intervenção doas agentes governamentais que executam ações de determinadas políticas públicas (DIAS, p. 7).

As novas formas de mediação social romperam com o histórico tutelamento presente nas formas tradicionais de mediação geralmente vinculadas a Igreja Católica e aos partidos políticos ou aos movimentos sociais. Os novos mediadores das carências e das necessidades coletivas constituíram-se como uma nova institucionalidade perante as agências financiadoras e ao Estado.

5.5 A nova institucionalidade na medição social

A nova institucionalidade das mediações sociais tem sua origem no cenário de redemocratização do País. A postura oposicionista ou fisiologista das ONGs foi substituída por uma postura de cooperação não se deu linearmente, mas de forma recursiva em que o aumento da participação do Estado no financiamento das atividades da sociedade civil reverteu-se na ampliação dos espaços públicos não-estatais de participação e deliberação de políticas públicas. Parece ter havido uma convergência de interesses mútuos: de um lado movimento do Estado em direção às organizações sociais, para fortalecer suas políticas, quanto o desejo das próprias ONGs em terem uma maior influência sobre os processos de elaboração e gestão das políticas públicas. No entanto, devo ressaltar que todo esse processo aconteceu sob a égide do neoliberalismo.

A reorientação das políticas internacionais de cooperação das agências financiadoras contribuiu para a aproximação das novas mediações sociais junto ao Poder Público. Este redirecionamento no final da década de 80 e boa parte dos anos 90 forçaram as

entidades da sociedade civil a se tornarem mais visíveis e propositivas, mais preocupadas em afirmar sua identidade, suas propostas e se aproximarem mais do Estado. Esse contexto provocou uma reconfiguração dos movimentos sociais como um fenômeno de ordem planetária como a firma Warren:

> Os denominados novos movimentos sociais não são um fenômeno exclusivo da sociedade brasileira, pois estes têm surgido em diferentes paises (capitalistas mais avançados ou mais atrasados, principalmente a partir da década de 70) e compartilham de alguns aspectos comuns de um mesmo modelo cultural – ou contracultural ao existente. (WARREN, 1996, p. 51)

A reconfiguração dos "novos movimentos sociais", particularmente, no campo[77] ensejou uma ampliação de sua base reivindicatória. Passaram a incluir além da luta pela terra quase sempre sob o aspecto messiânico ou sob o aspecto do bandidismo social[78], incluir outros aspectos da visa social, como por exemplo, a educação.

A diferença entre os velhos e os novos movimentos sociais no campo se configurou a partir da construção e ampliação de espaços públicos não-estatais e as transformações das relações internas e externas com base no reconhecimento e valorização das diferenças[79]:

> Quanto à organização, os primeiros incorporavam, sobretudo forma clientelistas e partenalista de fazer política; em certas ocasiões utilizavam o instrumento da democracia representativa e não excluíam, em outras, o recurso da violência física. As novas formas de organização no campo, por sua vez, valorizam a participação ampliada das bases, a democracia direta sempre que possível, e opõem-se pelo menos no nível ideológico, ao autoritarismo, à centralização do poder e ao uso da violência física. Quanto ao conteúdo de suas lutas, os últimos como os primeiros possuem demandas especificas e por vezes defendem utopias de transformações sociais mais gerais. O que há de inovador é a luta pela ampliação do espaço da cidadania, incluindo-se aí a busca de modificações das relações sociais cotidianas. (WARREN, 1986, p. 68).

Nas últimas décadas a inserção do setor empresarial em programas e projetos sociais, especialmente através de suas fundações e institutos, introduziu uma visão de mercado, de novas possibilidades de fonte de recursos como um imperativo desdobramento da construção e ampliação de novos espaços públicos não-estatais. Essa nova postura de

---

[77] Cf. Leonilde Sérvola de Medeiros. História dos movimentos sociais no campo. – Rio de Janeiro: FASE, 1989.
[78] A Obra de José de Sousa Marins: Os camponeses e a luta política no Brasil.
[79] Confira a obra de Ilse Scherer-Warren e Paulo J. Krischke (org). Uma revolução no Cotidiano?

mediação coletiva passou a ser denominado de "terceiro setor[80]". Trata-se de "um conjunto heterogêneo de entidades composto de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e de algumas empresas autodenominadas como cidadã" (GOHN, 2001, p. 93), como uma expressão política e alternativa ao mercado e ao Estado.

A mediação social na sociedade complexa não se mostra nem contra o capitalismo nem contra o socialismo. Ela apresenta-se como uma espécie de social-democracia moderna como alternativa à polarização: o livre mercado e a atuação estatal via intervenção no mercado. Essa foi a grande criação dos anos 90 na relação público e privado.

A categoria "Terceiro Setor" está rodeada de uma polissemia em relação às realidades sociais. Para Gohn (1999), essa polissemia se deve em razão da fusão das práticas das organizações não-governamentais e a filantropia empresarial (espécie de mecenato)[81] que propõem a criação de uma nova ordem: ela se coloca ao lado do Estado como o primeiro setor e ao lado do mercado tido como o segundo setor. A fusão dessas duas iniciativas possibilitou o surgimento de organizações privadas, articuladas às políticas sociais neoliberais, atuando em realidades cruciais, mas sem se colocar contra o Estado.

A forma mais emblemática dessa nova relação entre sociedade civil e sociedade política é o discurso da "parceria[82]" transformando-se praticamente em um novo setor da economia, a chamada economia social (ou economia solidária) na qual se prima mais pelas ações propositivas e afirmativas:

> Peter Drucker (1994) constatou que o terceiro setor foi o que mais cresceu, mais movimentou recursos e gerou empregos, e foi o mais lucrativo na economia norte-americana nos últimos vinte anos. Diariamente são criadas fundações e associações para promover o desenvolvimento econômico local, impedir a degradação ambiental, defender os direitos civis e atuar nas áreas onde o Estado é incipiente, como em relação aos idosos, à mulher, aos índios, aos negros etc. [...] (GOHN, 1999, p. 80).

---

[80] Também é conhecida pela expressão "terceira via", utilizada por movimentos políticos deste a social-democracia clássica alemã nos anos 20 do século XX, até por Mussolini nos anos 30. Porém, seria nos anos 60, que a expressão foi retomada por aqueles que se referiam a um socialismo de mercado. No Brasil este setor está regulamentado por meio da Lei Federal nº 9.790, de março de 1999, conhecida como Lei do Terceiro Setor.

[81] O mecenato era uma espécie de apoio dado às artes originário do período da Renascença.

[82] O termo parceria é utilizado como instrumento que estabelece clausulas que definem objetivos, metas, resultados a serem atingidos, cronograma de execução, critérios de avaliação de desempenho, indicadores e previsão de receitas e despesas, das ações a serem realizadas. A idéia é conferir maior transparência dos recursos públicos e proporcionar uma melhoria na qualidade dos serviços oferecidos, ao induzir as atividades de planejamento e gestão das organizações. Apesar disso é algo que ainda não é usual, predominando sistemas convencionais como convênios e contratos. È mais um instrumento jurídico de controle financeiro do que uma categoria de social que expresse descentralização de poder.

O entendimento elaborado sobre este aspecto foi que se trata de uma rede autônoma de organizações privadas que cresce à margem do Estado. Elas caracterizam-se como entidades sem fins lucrativos, com uma ampla capacidade de mobilização do chamado trabalho voluntário, influencia diretamente nas mudanças sociais e tecnológicas que dizem respeito tanto a geração de empregos como a de terceirização das ações governamentais.

> As políticas de desativação de atividades do Estado e transferência para setores da iniciativa privada encontraram nas ONGs interlocutores ávidos em implementar as novas orientações. Rapidamente o universo das ONGs alterou seu discurso, passando a enfatizar as políticas de parceria e cooperação com o Estado, destacando que estão em uma nova era, onde não se trata mais de dar as costas para o Estado ou apenas criticá-lo, mas de alargar o espaço público no interior da sociedade civil, democratizar o acesso dos cidadãos em políticas públicas e contribui para a construção de uma nova realidade social, criando canais de inclusão dos excluídos do processo de exclusão (GOHN, 1999, p. 80).

Como disse acima, essa forma de mediação entre o coletivo organizado e o sistema de poder governamental no Brasil, passou a ser exercida na perspectiva da reconstrução da esfera pública, isto é, no reconhecimento do outro, que até então estava excluído, segregado e estigmatizado, sem o reconhecimento institucional. Portanto, não há como negar que essa prática social deu um novo tratamento ao conflito social e produziu um novo pacto societário:

> O conflito social deixa de ser simplesmente reprimindo ou ignorado e passa a ser reconhecido, posto e reposto continuamente em pauta nas agendas de negociações. Uma nova linguagem é criada dessas novas regras de contratualidade social, permitindo a reconstituição do tecido social danificado pelos mecanismos da exclusão e pelas regras antidemocráticas de tratamento d questão social, antes alicerçada exclusivamente na cultura política-tradicional-clientelista do favor e da submissão (GOHN, 2000, p. 302).

Portanto, a inferência foi que a crise causada pela migração dos fundos financeiros das agências internacionais, como foi dito anteriormente, fez com que a mediação social organizada enfrentasse uma crise financeira que conduziu diversas entidades locais a mudarem sua atuação e a repensarem suas formas de atuação e de auto-sustentação:

> A escassez de recursos das agências de cooperação internacional e a mudança interna em seus critérios e diretriz – de assessoria técnica para geradora de fundos financeiros – criou um cenário que levou à necessidade de elas gerarem recursos próprios e lutarem pelo acesso aos fundos públicos. (GOHN, 1999, p. 77)

Na sociedade globalizada e sem o patrocínio financeiro do capital internacional, o "terceiro setor" adotou uma visão centrada na profissionalização de suas ações. A palavra de ordem passou a ser eficiência e produtividade na gestão dos projetos sociais. Adotou-se uma política de resultados uma vez que precisava gerir recursos para garantir a sua própria sobrevivência.

Enfim, a escassez de recursos fez com que no interior das entidades engajadas a militância vivenciasse duas situações: a primeira delas foi que se relativizasse em função da qualificação profissional. Essa postura levou a investir na constituição de uma rede de organizações privadas e autônomas, mobilizadoras do trabalho voluntário à margem do Estado. A outra foi a de uma crescente transferência de atividades antes consideradas inerentes ao Estado para a sociedade civil sob o argumento de alargar o espaço público, democratizar o acesso do cidadão às políticas públicas e contribuir para a construção de uma nova realidade social criando cenários de inclusão.

5.6 Aspectos ideológicos que estão oculto nas novas formas de mediação social.

Finalizando este capítulo não posso deixar de comentar alguns aspectos que ao meu ver são amplamente ideológicos, mas que, de forma sutil, passaram despercebidos nas novas formas de mediação social. Não preciso declinar que na história se produziu uma diversidade de experiências de educação não-formal que em geral preconizava uma atitude efetiva de protagonizadores do desenvolvimento social na qual a educação ocupou um lugar privilegiado[83].

No entanto, não se pode negar que as experiências de educação não-formal produzidas no contexto da modernização estiveram centradas na estratificação social e no dualismo campo-cidade. Contemporaneamente essas novas experiências de educação não-formal buscaram implementar uma concepção de desenvolvimento[84] de base popular que implicava na mudança do centro do poder e na superação da lógica de subordinação do campo à cidade. Dizem respeito, sobretudo à própria capacidade de organização e de participação da sociedade civil no saber dos oprimidos e na fala do povo.

Nessas experiências o Estado tornou-se o principal centro de suas críticas que apontava para o fato de que todos os programas oficiais de alfabetização e escolarização

---

[83] Conf. O trabalho produzido por C.R. Brandão "Da Educação Fundamental ao Fundamental da Educação". Cadernos CEDES, nº 1. São Paulo, Cortez, 1980.

[84] Cf. as produções de Vanilda Paiva, Carlos Rodrigues Brandão, L. E Wanderley dentre outros.

transpassados pelo corte da politização fracassaram nas suas metas. Ainda assim, insiste-se em sua reedição a partir da matriz neoliberal que responde ao aumento da miséria com o assistencialismo:

> Não se tratava mais de obter apenas novos padrões de sociabilidade ou habilitações novas para o convívio no meio urbano-industrial. Tratava-se de resgatar a dignidade do ser humano, perdido sob condições indignas de sobrevivência no meio urbano do capitalismo selvagem brasileiro (GOHN, 2001, p. 48).

A mudança de terminologia ou mesmo a polissemia - ONGs ou "Terceiro Setor"- que imperou no meio das mediações sociais não é apenas uma questão semântica. Na verdade, trata-se de uma nova forma que o capital encontrou para continuar a exploração da força de trabalho, ou mesmo uma resposta das elites à organização e mobilização sindical e popular tendo por base as estratégias neoliberais para desobrigar o Estado de atuar na área social. Todavia, também, não posso deixar de reconhecer que existe um forte apelo de universalização das políticas sociais: a capacidade de levar as políticas públicas uma vez que o Estado, reconhecidamente, não consegue chegar na macroesfera da sociedade.

É possível que essa tensão dialética seja capaz de gerar uma "nova cultura política", de base mais local. De fato, se pode esperar que da nova forma de agir da sociedade política (Estado) conjugada ao agir comunitário (sociedade civil), possa emergir relações diretas sem ocultar a subjetividade social. Pode até parecer paradoxal e contraditório, mas é perfeitamente aceitável dentro do paradigma da complexidade:

> Desempenhar o papel de intermediação entre o Estado e a sociedade, antes ocupado pelos movimentos sociais populares, sindicatos e ONGs combativas. Só que ele assume aquele espaço numa nova conjuntura de correlação de forças: agora é para implementar e executar políticas sociais, desativadas nas instâncias de execução pertencentes aos órgãos estatais, transferidas para a sociedade civil organizada em parceria entre, o setor público e o poder público não-estatal (GOHN, 2001, p. 94).

Pontuo como importante o surgimento de novos valores identitários que passaram a integrar as novas formas de mediação social. Eles contribuem para "amenizar" o acirramento dos conflitos sociais que, segundo Goahn (1999), se dá em função do modelo de desenvolvimento vigente que trata a todos de forma homogênea e ignora as diferenças culturais sem evidenciar o aspecto da identidade solidária:

> O eixo articulatório que passou a fundamentar a participação nos anos 90 é dado pelo principio da identidade e solidariedade. E não se trata mais de uma identidade exclusiva de classe, construída segundo a situação socioeconômica e de inserção de indivíduos e grupos no processo produtivo, mas de uma identidade mais complexa, abrangendo cor, raça, sexo, cultura territoriais, características sociobiológicass etc. (GOHN, 1999, p. 88).

A maioria das mediações sociais atuais não consegue fugir da lógica de mercado, da articulação de atores ditos "plurais". Não colocam mais a questão da mudança do modelo vigente ou a luta contra as formas geradoras de exclusão. Passa a predominar uma lógica de resultado. O interesse em politizar aqueles que exercem a militância em favor dos direitos humanos e das transformações sociais, são relativizados. Passa-se a dar mais ênfase ao discurso de inclusão daqueles que estão fora do modelo econômico de forma precária e sem direitos sociais. Atuam sobre uma "cidadania outorgada", de cima para baixo capaz de promover a inclusão de indivíduos em uma rede de serviços de forma assistencial. Esses "novos cidadãos" são na verdade clientes de políticas públicas administradas pelas entidades do "terceiro setor".

As novas subjetividades que se vinculam às questões de identidade cultural e a articulação de valores passou a implementar determinadas políticas e a resignificar o conceito de sociedade civil como "um conjunto de grupos de interesses desprovidos de qualquer identidade capaz de articular uma transformação global: ao contrário, os valores unificadores são os mesmos da empresa capitalista: flexibilidade, competitividade etc" (LEHER, 2001, p. 162).

Na sociedade globalizada tudo passa pela organização de redes. Predomina o conhecimento e a informação como forma de dominação e de controle, ou seja, de poder. Nela o aprendiz é preparado para aprender mais com a vida do que com a própria instituição escolar[85], sem separar educação, prática social e o mundo do trabalho[86].

---

[85] Cf. Ivan Illich, na sua obra "Sociedade sem escolas" (ed. Vozes, 1973), faz severas críticas ao modelo de ensino, alertando quanto ao caos que o modo de produção tem provocado. Uma sociedade destruída, um homem desarraigado, uma desnaturalização e o individuo enclausurado em sua alienação. O sistema escola reproduz e justifica um tipo de sociedade centrada no modelo industrial e que estimula um ilimitado consumo.

[86] A LBD faz referência a superar essa separação quando estabelece que a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social (Art. 1° § 2°)

CAPÍTULO VI
O PIAUÍ NA ROTA DA EDUCAÇÃO POR ALTERNANCIA

6.1 O Brasil é menos urbano do que se imagina

As discussões sobre a trajetória da educação por alternância e de sua relação com o modelo de desenvolvimento rural imposto ao Brasil me fizeram compreender melhor a configuração territorial do Brasil.

A percepção imediata que tinha do território brasileiro era que se tratava de um País eminentemente urbano levando em conta a configuração das cidades como critério de urbanização. Mas, se além do tamanho populacional do município, fosse considerado conjuntamente sua densidade demográfica e sua localização, a percepção do Brasil seria outra totalmente diferente. Os 5.507 municípios brasileiros, na verdade, poderiam ser caracterizados muito mais como rural que urbano tendo por base o parâmetro estabelecido pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, "para que uma localidade seja considerada urbana é de 150hab/km². Levando-se em conta este critério, apenas 411 dos 5.507 municípios brasileiros existentes em 2000 poderiam ser considerados urbanos" (VEIGA, 2003, p. 65).

Quadro 1: Rede urbana no Brasil

Rede urbana do Brasil de 1991 a 2000					
Conforme tipologia IPEA/IBGE/Nesur-IE/Unicamp (1999)					
Tipos	Número de municípios	Populações (milhões)		Variação (96)	
		1991	2000	1991	2000
12 aglomerações metropolitanas	200	48,5	57,4	8,9	18,4
37 aglomerações não –Metropolitanas	178	18,5	22,7	4,2	22,8
77 Centros Urbanos	77	13,2	16,1	2,9	22,0
Urbanos	455	80,2	96,3	16,1	20,0
Brasil	5.507	146,8	169,6	22,8	15,5

Fonte: IBGE, Sinopse do Censo Demográfico 2000 – Veiga (2003 p. 64).

Apesar do intenso processo de urbanização ocorrida nas últimas décadas no Brasil, um quinto de sua população ainda permanece no campo. Considerando a crítica de Veiga (2003) sobre o critério de definição das áreas urbanas e rurais, o parâmetro da

"densidade demográfico", o Brasil poderia então ser considerado mais rural do que o que se imagina.

Quadro 2:População por situação de domicílio

Localização	Piauí		Nordeste		Brasil	
	1991	2003	1991	2003	1991	2003
Total	2.582.137	2.929.788	42.497.540	49479.029	146.825.475	173.966.052
Urbana	1.367.184	1.815.210	25.776.279	35.048.953	110.990.990	146.679.752
Rural	1.214.953	1.114.578	16.721.261	14.430.076	35.834.485	27.286.300
Taxa de Urbanização %	52,95	61,96	60,65	40,84	75,59	84,31

Fonte: Fundação CEPRO: Piauí em números. 2004.

Historicamente o fenômeno da urbanização no Brasil tem muito haver com a explosão demográfica que aconteceu a partir da década de 80. Em função da implementação de um modelo de desenvolvimento centralizado e concentrado no eixo sudeste-sul onde se fortaleceu e se consolidou o grande centro industrial do País, ficando uma outra parte do Brasil na periferia do desenvolvimento, causando serias implicações nas feições espaciais da demografia brasileira. Mesmo assim, ainda existe uma presença populacional significativa que reside no campo. Ela representa cerca de 18% da população brasileira. No Nordeste esse número é de 30% e no Piauí é de 37,10%.

No caso especifico do Piauí, tínhamos uma população predominantemente rural até a década de 70. A explosão urbana acontece a partir da década de 80, quando se iniciou o processo de redistribuição espacial da população com um acentuado e acelerado processo de urbanização:

Quadro 3:Distribuição da população no Piauí.

Ano	Evolução da população do Piauí entre os anos 1980-2000					
	Total	Urbana	%	Rural	%	Densidade Demográfica
1980	2.139.021	897.994	41.98	1.241.027	58.02	8.51
1991	2.582.137	1.357.184	52.98	1.214.953	47.06	10.28
2000	2.841.202	1.787.252	62.90	1.053.950	37.10	11.31

Fonte: IBGE. Carta CEPRO. Teresina. Pi. jan/jun. 2000.

Para vários especialistas o principal fator que contribuiu para esse fenômeno foi sem dúvida à migração contínua do campo para a cidade. A migração interna transformou a cidade de Teresina em seu maior catalisador populacional. Este fato é explicado por vários

fatores, dentre eles se sobressai aquele que considera a cidade como centro administrativo que dispõem de uma infra-estrutura satisfatória e que exerce a função de pólo gerador de produtos, empregos, renda, além de uma gama variada de serviços.

Quadro 4: Evolução da população segundo a localização.

Ano	Evolução da população de Teresina entre os anos 1991-2000		
	Total	Urbana	Rural
1991	599.272	556.911	42.361
1996	655.473	613.767	41.706
2000	715.360	677.470	37.890

Fonte: CEPRO. Teresina em números. 2004.

Ao que parece a explosão demográfica em Teresina, em certo sentido, esteve diretamente vinculada ao esvaziamento do campo em função das políticas e projetos[87] implementados pelos governos estaduais desde a década de 70 com repercussões diretas no campo.

Historicamente o Piauí teve como base da sua economia agrária o latifúndio, além da pequena produção de subsistência que sempre apresentou baixos índices técnicos e relações pré-capitalistas. Esse "modelo" sofreu uma alteração brusca com a modernização da grande propriedade latifundiária e o aumento da importância do trabalho assalariado temporário, uma espécie de proletarização do trabalho rural, ao mesmo tempo em que aumentou também a instabilidade do pequeno produtor em relação à posse da terra. Portanto, houve um alinhamento excessivo na concentração da posse da terra com os municípios alvos dos projetos financiados por incentivos fiscais.

> A trajetória do migrante se inicia em casa de um parente ou um amigo, numa favela ou vila, até o momento de desfazer dos poucos bens (casa, pequenos animais, resquício da safra) deixados no meio rural ou em cidades menores, compra, comprar um barroco e trazer a família (LIMA, 2003, p. 93).

6.2 Aspectos da educação rural no Piauí: um cenário de contraste

O cenário sócio-econômico do Piauí ainda é permeado de contraste entre riqueza e pobreza. O modelo de desenvolvimento econômico - se é que se pode falar de um modelo de desenvolvimento - foi atípico em relação aos demais Estados do Nordeste. Inicialmente, teve sua "unidade produtiva [...] em torno da fazenda de gado, ao mesmo tempo distinta do engenho e dependente do mesmo" (MARTINS, 2003, p. 26). Posteriormente, por meio de um processo endógeno, livre das demandas externas do engenho, desenvolveu uma

[87] Programas como o POLONORDESTE e o FINOR

pecuária extensiva que atendia ao consumo interno limitado e inconstante da economia colonial, na qual a força de trabalho exigida era mínima, indicando sua baixa densidade demográfica e o pressuposto do latifúndio.

A figura do fazendeiro foi algo que esteve sempre associada ao modelo de desenvolvimento rural até recentemente. Nos conflitos existentes do campo em geral constituía-se como um dos seus pivôs. Aliais, não seria de hoje que o campo tornou-se palco de disputas entre o agricultor (terra) e o fazendeiro (gado) sob o signo da luta armada pela posse da terra: "a situação da pecuária firmou-se como atividade econômica básica do Piauí até a segunda metade do século XX (MARTINS, 2003, p. 26)".

A fazenda foi peça constitutiva do modelo de desenvolvimento econômico e social do Estado, somente ameaçada, posteriormente, pelo empobrecimento das condições ecológicas resultantes de práticas de queimadas contínuas, dos efeitos da seca e das doenças que dizimavam rebanhos inteiros. Associado a fazenda não se pode esquecer às práticas extrativistas de forte caráter episódico[88], a partir do início do século até a década de 50, quando se iniciou seu acentuado declínio.

Para historiadores piauienses, o extrativismo local "baseou-se na mesma unidade de produção: a grande propriedade dedicada à criação de gado, consorciada com a agricultura de subsistência" (SILVA, 2003, p. 65), porém, sem conseguir alterar a propriedade da terra: "ao mesmo grande proprietário absenteista coube o comando das atividades extrativistas, papel que exercia do mesmo modo que quando encarnava a figura do fazendeiro" (SILVA, 2003, p.66).

Neste aspecto, no Piauí a unidade produtiva do latifúndio (fazenda e extrativismo) se constituiu na matriz econômica que predominou e utilizou fundamentalmente a mão-de-obra disponível no local. Em geral, permitiu uma prática agrícola de pequenas roças, ou mesmo, a exploração da mão-de-obra com salários ínfimos e pagos por meio de "vales" mercadorias fornecidas pelo comércio do "patrão".

Percebeu-se que a prática da agricultura familiar se manteve ao lado, quase que imperceptível, como módulo produtivo econômico predominante no Estado durante décadas, contudo com pouca densidade econômica. O Piauí sempre dependeu dos Estados vizinhos e, até mesmo, do centro-sul para suprir suas necessidade de produtos agrícolas.

---

[88] Episódico em virtude de sua dependência total das demandas dos centros consumidores capitalistas, os paises industrializados até o momento que em que se criarem condições para produzir produtos similares e sintéticos.

A história aponta que o "modelo de desenvolvimento" adotado no Piauí com base na concentração de terra e destinação para pastos como também a ausência de um mercado consumidor produziu o que se poderia chamar de uma agricultura "anêmica".

> Tendo em vista a larga predominância do setor agrícola no Piauí, bem como o caráter da estrutura agrária onde prevaleceu um sistema fundiário amplamente baseado no latifúndio, o fulcro balizador das diferenciações sociais é fundamentalmente a condição dos diversos setores sociais no acesso à posse da terra. Com efeito, em função da propriedade da terra ficarem estabelecidos historicamente, no Piauí, dois blocos sociais nitidamente diferenciados: os grandes proprietários e a massa de trabalhadores direta ou indiretamente ligada à produção agrícola. No decorrer do processo histórico, e, mais incisivamente, durante o século atual, com o surgimento/crescimento de novos setores de produção, a diferenciação social se tornou mais complexa. Porém, essas alterações não foram suficientemente poderosas a ponto de descaracterizar a posse da terá como o maior diferenciador da organização social, portanto, de diluir os dois blocos em questão (MARTINS, 2003, p. 85).

A atividade agrícola do Estado, nas últimas décadas, ocupou cerca de mais de 80% da mão-de-obra. A maior parte dela estava inserida na agricultura familiar, como principal característica da organização produtiva do Estado com uma alta destinação da produção para o consumo próprio:

> O autoconsumo corresponde a mais de 30% do valor de toda produção agrícola piauiense [...] a concentração dessa lavoura em áreas pequenas (área de cultivo inferior a 10 há), não significa que o produtor ocupe toda a sua área disponível, mas apenas não se dedica ao plantio de áreas mais extensas por estar restrito à mão-de-obra familiar e por não dispor de recursos de mecanização para obter maiores excedentes, para a venda de terceiros (MENDES, 2003, p. 78).

Em decorrência dessa configuração sócio-econômica o fenômeno da exclusão social se expandiu não só no Piauí, mas em quase a totalidade dos estados do Nordeste, indicando um elevado quadro de exclusão social aferido pelo índice de desenvolvimento humano – IDH[89], principal índice que mede o grau de desenvolvimento humano da população.

[89] O cálculo do índice-síntese do IDH trabalha com três dimensões (vida digna, conhecimento) e vulnerabilidade e sete indicadores (pobreza, emprego formal, desigualdade social, alfabetização, escolaridade, juventude e violência). Isto significa que quanto maior o índice, melhor a situação; quanto menor o índice, pior a situação social.

Quadro 5: Classificação do Piauí no IDH

Classificação do Estados do Nordeste Período: 1980–2000					
Unidade Federativa	*Década de 80*		Unidade federativa	*Ano 2000*	
	Indice	*Ranking*		Indice	*Ranking*
Bahia	0.355	14°	R. G. Norte	0.386	13°
R. G. Norte	0.316	16°	Bahia	0.328	18°
Sergipe	0.314	17°	Paraíba	0.312	21°
Pernambuco	0.299	19°	Sergipe	0.309	22
Ceará	0.274	20°	Ceará	0.289	23
Paraíba	0.231	21°	Pernambuco	0.257	24
Maranhão	0.164	20°	Piauí	0.247	25
Piauí	0.135	22°	Alagoas	0.220	26
Alagoas	0.086	23°	Maranhão	0.197	27
Média Brasil		**0,555**	**Média Brasil**		**0,600**

Fonte: Lima, G. Portela.– Atlas da exclusão no Piauí -CEPRO, 2003.[90]

Um dos aspectos do baixo IDH diz respeito ao nível de escolarização. No Piauí, praticamente, o ensino rural foi assumido pelos municípios que em geral não conseguiram desenvolver uma política educacional satisfatória, quase sempre apresenta com um quadro de pouca ou quase nenhuma infra-estrutura física, técnica e financeira.

A conseqüência imediata da ausência de uma política educacional satisfatória foi um capital cultural baixo. Até algumas décadas atrás, o nível escolaridade de boa parte dos piauienses pouco se diferenciava dos períodos mais remotos de sua colonização. Para ser mais incisivo, até 1823 se tinha pouco mais de cinco escolas localizadas nas principais cidades que ensinava a ler, escreve e contar[91]. No estudo realizado por Brito (1996) ficou evidenciado que mesmo a qualificação de profissionais para a docência somente veio acontecer no Piauí na segunda metade do século XIX, embora tenha se firmado apenas na primeira metade do século XX.

Ressalto que além das iniciativas do Estado, também foram identificadas algumas iniciativas particulares no início do século XX no setor agrícola para responder aos interesses do Estado, como foi o caso de iniciativas surgidas interior do Estado, na cidade de Bom Jesus, que sobreviveu por pouco tempo. Posteriormente outra iniciativa surge tempos mais tarde na capital do Estado sob a égide de uma escola prática de trabalhos agrícolas

[90] O ranking 15° pertenceu ao Acre e 18° a Rondônia na década de 80. E o ranking 14° pertenceu a Roraima, 15° ao Amapá, 16° ao Tocantins e o 17° ao estado do Amazonas no ano 2000.

[91] Há registro de iniciativas privadas citada na obra do Professor Itamar de Sousa Brito que em 1820, Pe Marcos de Araújo Costa, na sua fazenda Boa Esperança mantinha um estabelecimento de ensino de instrução primária e secundária. Além dessa experiência, citando Odilon Nunes, afirma haver no arquivo registro de diversas escolar de funcionamento precário e temporário nas cidades de Valença (09 escolas), Barras (07 escolas), Piracuruca (03 escolas), em Príncipe Imperial (02 escolas) e em Paranaguá (07 escolas) (BRITO, 1986, p. 23).

(Escola Prática Luiz Queiroz autorizada pelo decreto 1684 de 1908), destinada para jovens entre 16 e 20 anos, em regime de internato ou semi-internato, mediante pagamento mensal[92]. Tratava-se de responder às demandas da elite agrária-exportadora, como também, ceder às pressões da organização sindical rural[93].

Todavia, no final da década de 40 as prefeituras do Piauí manifestaram preocupação com a oferta de ensino para a população da zona rural. Segundo Brito (1996) entre os anos de 1946 a 1949, houve um esforço do governo em construídos cerca de 230 prédios de escolas primárias rurais no Piauí, além da possibilidade da instalação de escolas normais rurais[94] com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP que visava à expansão e a melhoria do ensino primário rural no combate ao êxodo rural.

Nas escolas do meio rural o cotidiano além de apresentar um caráter idílico por meio de uma "alternância justaposta", não apresentava elo de comunicação com a realidade do agricultor, apenas reproduzia a ordem agrária e fundiária do Estado:

> A escola, localizada em terreno com área mínima de um hectare, oferecia aos alunos oportunidade para, ao lado da instrução primária, desenvolverem atividades rurícolas incluindo horta, pomar, apicultura, suinocultura, pecuária e outra, que estimulavam os alunos o gosto pelas atividades rurais.
> Os alunos passavam o dia revezando-se em trabalhos de sala de aula, em um turno e trabalho no campo, em outro turno (manhã e tarde)
> Havia no prédio escolar sal de costura onde os alunos aprendiam a costurar com a participação das mães que, pelo menos uma vez por semana, passavam um dia ou um turno na escola.
> Os alunos, organizados em equipes, desenvolviam atividades de horticultura, jardinagem, apicultura e outras executadas com a participação da comunidade. (BRITO, 1996, p. 108).

A idéia de implantar escolas normais rurais representou um avanço na perspectiva do ruralismo pedagógico no Piauí. Essas escolas seriam construídas por meio do convênio com o INEP e seriam localizadas "uma foi em Campo Maior, à outra, na cidade de Piripiri e a terceira não chegou a ser construída em virtude da indefinição do local" (BRITO, 1996, p. 108). O fato posterior é que nenhuma delas chegou efetivamente a funcionar.[95]

---

[92] Conf. Tese de Mestrado de Ana Mª Bezerra do Nascimento: Educação Operária: entre projetos e práticas educativas formais e não formais no Piauí, de 1856 a 1937. – UFPI, 2004.

[93] No Piauí a lei sindical (decreto nº 976 de 1903), era ela que facultava o diploma legal e se tornou o parâmetro para a organização sindical que somente ocorreria inicialmente em 1911 sob os mesmo padrões do marco legal a nível nacional.

[94] Essas escolas eram inspiradas no modelo da Escola Normal Rural da Fazenda do Rosário, em minas Gerais.

[95] A Escola Normal Rural de Campo Maior foi utilizada como quartel para um batalhão do exercito e posteriormente transformada no Centro de Treinamento de Campo Maior. A de Piripiri foi transformada em uma unidade hospitalar e a terceira nem chegou a ser construída.

Em razão das muitas dificuldades encontradas para a construção das escolas normais no Piauí e devido às áreas definidas serem consideradas distantes dos núcleos populacionais, o INEP, na gestão de Anísio Teixeira (1949), redirecionou a construção dessas escolas para a zona urbana deixando, praticamente, a zona rural em total abandono.

Os historiadores afirmam que entre as décadas de 40 e 50, se instalou um vácuo na educação rural no Piauí, vindo a ser preenchido somente na década de 60 (1963-1967), quando por meio do acordo firmado com os EUA (SUDENE/MEC/*USAID*) foram retomadas novas orientações para a promoção do desenvolvimento sócio-econômico do Nordeste brasileiro.

A década de 70 foi declarada o "Ano Internacional da Educação", com o enfoque principal na profissionalização compulsória ao nível de ensino de 2° grau (Lei de Diretrizes e Base da Educação 5.692/71). A conjuntura social estava sob o impulso do "milagre econômico brasileiro" que reclamava por mão-de-obra qualificada, uma vez que o ensino secundário estava centrado no caráter propedêutico ao ensino superior, considerado verbalístico e academizante. A reforma no ensino de 2° grau provocado pela Lei 5.692/71 instaurou um novo espírito a instrução pública. Passou-se a dar primazia aos cursos profissionalizantes sobre o ensino humanístico. O Piauí foi um dos primeiros Estados a aderir imediatamente ao novo cenário educacional, visando superar por meio deste seu estado de pobreza e promover o desenvolvimento, demonstrando seu entusiasmo com a referida lei.

Historicamente o Estado foi o grande impulsionador dos cursos profissionalizantes, muito embora, a luta pela escola primária e pela profissionalização no Piauí tenha ocorrido de maneira lenta e tardia em relação aos demais Estados da federação na passagem de uma sociedade agrária para uma sociedade baseada em um modelo urbano-industrial. Mesmo com o euforismo do "milagre econômico" na década de 70 e a reforma do 1° e 2° grau por imposição da lei 5.692/71 a repercussão na economia baseada na pecuária e centrada na figura do latifúndio, tendo como residual a agricultura de subsistência e a expansão do setor de serviços, não foi muito grande (figura 06).

Outro elemento neste cenário foi a Lei 7.044/82 promulgada no início dos anos 80 que tornou facultativo a profissionalização, mas manteve sua compulsoriedade. No Piauí a faculdade imposta por esta lei serviu para restringir o ensino profissionalizante às Escolas Técnicas Estaduais criadas e implantadas nas cidades de Teresina, Parnaíba, Floriano e Picos, os conhecidos PREMENS.

Quadro 6: Habilitações especificas no Piauí.

Habilitações – Técnico	Rede oficial	Rede Particular
	Unidade Escolar	Unidade Escolar
Contabilidade	10	04
Edificações	01	-
Eletrônica	01	01
Saneamento	01	-
Agropecuária	01	02
Secretariado	05	01
Estrada	01	-
Estatística	01	-
Mecânica	01	-
Analista Químico	-	01

Fonte: adaptado de Brito, 1996, p.179.

Na década de 70, vários projetos foram implantados para promover o desenvolvimento do Estado. Esses projetos buscavam direta ou indiretamente melhorar as condições de vida da população rural, como por exemplo, o POLONORDESTE (programa de desenvolvimento de áreas integradas do Nordeste); PROMUNICIPIO (projeto de coordenação e assistência técnica ao ensino municipal) que visava a criação de infra-estrutura técnica e administrativa nos municípios como embrião de secretarias municipais de educação; PRONASEC (programa nacional de ações sócio-educativas e culturais para o meio rural) que previa a complementação salarial dos professores municipais; ENDURURAL (programa de expansão e melhoria da educação no meio rural do Nordeste).

Ms foi com o projeto denominado de PROCARTA (1973) implantado pelo Ministério da Educação e Cultura –MEC, destinado aos aglomerados rurais (sítio, fazenda, povoado) que foi possível construir escolas a partir de lugares onde se constatasse demanda de pelo menos 100 crianças em idade escolar. A construção de escolas estava conjugada a realização de obras de infra-estrutura como sistema viário, rede elétrica, posta de saúde, agências do correio e órgão de assistência técnica.

Os baixos índices de escolaridade e de alfabetização encontrados na década de 80 pressionaram o Estado para que ampliasse sua rede física de escola, principalmente, no meio rural. Tratava-se de uma situação alarmante: o Estado ocupava o penúltimo lugar no Nordeste no ranking do índice de desenvolvimento humano - IDH, ficando atrás apenas do Estado do Maranhão. A situação se agravou ainda mais a partir do ano de 2000 quando passou a ocupar o último lugar nesse ranking.

Como se disse anteriormente, várias experiências de educação não-formal foram difundidas em todo Brasil, inclusive no estado do Piauí a partir da década de 80. No Piauí essas experiências oscilavam entre ser experiências expontaneistas e contribuíam apenas para ratificar a desconfiança na escola formal e tornarem-se efetivamente experiências de promoção humana por meio da educação. Várias delas estiveram organizadas a partir de "idéias que enfatizam o êxodo rural como decorrente da educação formal em parte, parece aceitar a desnecidade da escola neste meio, como também ultimar o homem rural à função de produzir" (RODRIGUES, 1999, p. 41). Uma concepção de "fixação do homem no campo" como forma de reduzir e combater o êxodo rural. Em síntese, a idéia era evitar que o homem do campo não tivesse aspirações aos benefícios da sociedade moderna como qualquer outro cidadão e passasse a acreditar que o campo era naturalmente o seu lugar.

No entanto, a experiência de educação do campo não-formal no Piauí surgiu a partir de meados da década de 60 do século XX, com a iniciativa do jesuíta Pe. Antonio Dante Civiero que fundou o Colégio Santo Afonso Rodrigues (1963) com o intuito de promover a educação de jovens agricultores na zona rural de Teresina. Ao que tudo indica, tratou-se, praticamente de uma experiência de educação rural de iniciativa privada nessa região, com uma nítida vocação para a educação no meio rural. Ressalta-se que desde 1954, o Colégio Agrícola de Teresina já recebia jovens do todo Estado para a formação profissionalizante em regime de internato. Brito (1996) admite que as condições de atendimento à população escolarizável na zona rural, não eram algo tão simples. Elas estavam dispersas em pequenos núcleos populacionais, dificultando o atendimento, além do ônus que acarretava ao Estado a manutenção de uma escola nos pequenos núcleos.

Durante mais duas décadas até meados de 1980, praticamente, o Piauí conviveu apenas com as escolas rurais primarias municipais, criadas e instaladas por meio de programas que tinham como motivação fundamental à "fixação do homem no campo" e as escolas agrotécnicas. A motivação principal desse processo de escolarização parecia ser o combate ao esvaziamento populacional do meio rural, tido, às vezes, como fato inexorável frente ao processo de intensificação da modernização acompanhado do uso de insumos modernos nas atividades agrícolas e dos fenômenos naturais de escassez de chuva.

Na década de 90, com um refluxo no movimento migratório, "a população rural deixa de cair, embora o número de pessoas ocupadas na agricultura passa a diminuir rapidamente" (GRAZIANO DA SILVA, 2000, p. 01), e a questão não era mais de um êxodo

rural, mas de êxodo agrícola, isto é, a passagem de pessoas que residem no campo da atividade agrícola para atividades não-agricola.

6.3 A trajetória da alternância: da Itália para o Brasil

Enquanto elaborava este trabalho, tive oportunidade de visitar várias escolas rurais primárias espalhadas pelo interior do Estado. Constatei escolas de porte pequeno, em condições precárias, com pouca iluminação, desconfortável, alunos de diversas séries agrupadas em uma mesma sala com um heróico professor, detentor de um conhecimento elementar, impulsionado por um gesto humanitário de transferir o que sabem aos que quase nada possuíam da cultura letrada.

Essa realidade ainda é presente na maior parte do campo no Piauí. Na verdade, trata-se de escolas que foram esquecidas no processo urbano-industrial. Elas não formam nem para conviver no campo e, quase sempre, não preparam para competir no mercado de trabalho urbano. São escolas que não possuem identidade com o sujeito do campo. Na maioria dos casos sua estrutura formal, como diz Caldart (2004), desrespeita ou desconhece a realidade, os saberes, a forma de aprender e de ensinar do homem do campo.

O diálogo que estabeleci com Fundação Pe. Antônio Dante Civiero, como entidade que implantou e difundiu a experiência da educação por alternância no Piauí, possibilitou, em linha bens gerais, sem nenhuma preocupação cronológica exata, de traçar o percurso dessa experiência no Estado. Tive o cuidado de não criar nenhum "mito" em torno dessa experiência nem de fazer um mero relato biográfico ou mesmo apologético da pedagogia da alternância. A preocupação fundamental foi de compreender o percurso histórico que possibilitou a emergência dessa experiência na realidade educacional no Estado.

A educação por meio da alternância tem suas raízes na transposição de uma experiência fora do território nacional[96]. No Brasil ela foi implantada no Estado do Espírito Santo no final da década de 60, e posteriormente, em meados da década de 80, transposta para o Piauí. No primeiro momento impulsionado por uma motivação humanista e no segundo momento, assumiu uma perspectiva de desenvolvimento local.

Vários fatores circunstanciais possibilitaram a transferência dessa experiência da Itália para o Brasil, especificamente para o Estado do Espírito Santo. Dentre alguns fatores destaco a sensibilidade humana e pedagógica do sacerdote jesuíta Pe. Humberto Pietrogrande

[96] As EFAs instaladas no Brasil tem uma feição italiana, mas sua origem está na França (1935).

reconhecido como o responsável pela implantação e difusão das Escolas Família Agrícola no Brasil e um profundo conhecedor da situação de migrantes italianos no Brasil desde o final do século XIX[97].

A presença dos migrantes italianos pode ser percebida praticamente em grande parte da região montanhosa do Espírito Santo no cultivo da agricultura familiar (milho, arroz, feijão, banana). Mas, sobre tudo, na produção de café que se tornou à base econômica de sua economia. Porém, com a crise do café na década de 50, defrontaram-se com uma situação de decadência e pobreza na região:

> A cafeicultura no Espírito Santo era uma atividade tradicional, praticada essencialmente por pequenos agricultores e que remontava há várias décadas. Com a erradicação, varias famílias de agricultores apossaram-se dos recursos da indenização a que tinham direito, venderam pelo melhor preço os haveres que lhes restavam, ou deixaram tudo para trás, migrando em direção aos centros urbanos, não só do Espírito Santo, mas também de outros Estados. Entretanto, muitas famílias erradicaram suas lavouras de café, mas não abandonaram suas terras. Dessa forma, porque sempre forma monoculturais e não aprenderam a trabalhar e a utilizar a terra com outra finalidade, ficaram sem alternativas para prover o sustento familiar, embora tivessem à disposição diversos recursos, tais como a posse da terra e a força de trabalho. Portanto, impotente para reverterem à situação, instalou-se praticamente em todo interior capixaba um estado de miséria e pobreza (AZEVEDO apud SILVA, 2003, p. 64).

Ainda noviço da Companhia de Jesus, Humberto Pietrogrande teve sua primeira experiência junto à população de migrantes em 1963 quando percebeu um quadro desolador. Logo após sua ordenação sacerdotal, foi designado em 1965 para assumir a direção da escola apostólica dos jesuítas em Anchieta. A partir de um mergulho profundo na realidade dos camponeses percebeu que a escola que dirigia não conseguia integrar a pessoa no seu meio. Para ele, a escola mais do que ensinar empobrecia a pessoa:

> Descobri que a escola que havia não prestava[...]Compreendi que se continuasse ensinando naquela escola, estaria perdendo meu tempo, formando jovens incapazes de contribuir para o desenvolvimento de sua comunidade. Era uma escola que transmitia conhecimentos, mas que não servia para uma ação transformadora (MEPES, 1996, p. 11-12).

Na viajem que fez à Itália em 1966 conheceu de perto a experiência das Escolas Família Agrícola de *Castelfranco*. Esse modelo de educação de filhos de agricultores dessa região chamou-lhe muita atenção, revelando-se como um tipo de educação adequada

[97] Os migrantes italianos da região de *Vêneto* foram atraídos para o Brasil pela imagem de terra farta e trabalho promissor difundido na Europa, fez deles os principais colonizadores da região sul do país como uma alternativa de substituição da mão-de-obra escrava para os latifundiários dessa região. Incentivados pelo governo italiano, afluíram em massa para essas regiões no Brasil ainda de condições precárias, sem estradas, escola ou hospitais.

para a região do Espírito Santo. De imediato, conseguiu bolsas de estudo para jovens capixabas que passaram a estudar nessa escola e retornaram mais tarde para formar as lideranças locais e multiplicar a experiência. Essa foi à primeira iniciativa de intercâmbio cultural Brasil – Itália que se tornaria mais tarde um dos principais pilares do trabalho que desenvolveu no Espírito Santo e, posteriormente no Piauí.

Além de assegurar bolsas de estudo para jovens do Espírito Santo, Pe. Humberto também mobilizou um grupo de amigos para acolher os estudantes brasileiros. Esse grupo de voluntários passou de uma experiência espontânea de solidariedade para um apoio institucional, criando a Associação dos Amigos do Espírito Santo – AES, a qual se tornou a entidade âncora de colaboração social com a região do Espírito Santo.

No seu retorno para o Brasil em 1967, vieram com Pe. Humberto alguns colaboradores italianos (Mario zuliani, Danilo Agostini e Giuliano Giorio) com o objetivo de organizar uma entidade de caráter educacional e de promoção social que reproduzisse no Espírito Santo a experiência conhecida na Itália. Em conjunto com os estudantes brasileiros que retornaram da Itália, foi organizado um grupo de trabalho para mobilizar as comunidades da região. O objetivo era implantar as primeiras escolas família agrícola do Brasil, fato que veio a se concretizar em fevereiro de 1968 nos Municípios de Olivânia e Alfedro Chaves.

Inicialmente essa experiência assumiu um caráter de educação popular sem qualquer reconhecimento oficial e sem oferecer nenhum tipo de certificação. Posteriormente a experiência evoluiu e pouco tempo depois foi criado o Movimento Promocional do Espírito Santo – MEPES (26/04/1968), entidade de amplo espectro social com ações nas áreas da saúde, educação e ação comunitária que se tornou a entidade mantenedora das escolas.

Apesar da forte vigilância da ditadura militar, tanto a implantação das EFAs como a criação do MEPES despertaram a desconfiança do regime militar com relação a valorização do trabalhador rural e do trabalho comunitário. No entanto, a história demonstra que os movimentos criados pela Igreja Católica neste período não sofreram grandes ameaças ao controle do sistema.

Essa rápida e superficial referência à transposição da alternância para o Brasil me permitiram trabalhar com os desdobramentos desse movimento no Piauí duas décadas depois.

6.4 O percurso da alternância: do Sul para o Piauí

A experiência de educação por alternância só chegou ao Piauí vinte anos depois de implantada no Espírito Santo. Com a vinda do Pe. Humberto Pietrogrande para o Piauí em meados de 1985, deu-se inicio a um ciclo de intervenção social de caráter pastoral e filantrópico em um cenário marcado por uma sangria demográfica, na qual o êxodo de famílias inteiras de agricultores para a cidade era cada vez mais intenso, tornando o processo de pauperização cultural do campo ainda mais acelerado.

Além de problemas com os longos períodos de estiagem (seca) e a falta de infra-estrutura na zona rural, as famílias camponesas do Piauí tinham que conviver com a tensão dos conflitos no campo. Não se pode esquecer que esse fenômeno perpassa e acompanha a história de estruturação e formação da sociedade piauiense deste a sua colonização a qual foi realizada sob a égide de violenta luta armada pela posse da terra: "sem a luta armada era impossível, não só a tomada da terra dos índios, mas a própria existência das fazendas" (MARTINS, 2003, p. 41).

A história da formação da sociedade piauiense foi marcada por acentuados conflitos com o latifúndio pela posse da terra: "a sociedade inteira estava em combate e os mecanicismos reguladores da autoridade e do comando eram forjados no próprio processo de luta" (MARTINS 2003, p.41). Portanto, não era de se estranhar que a expulsão do homem do campo encontrasse na figura histórica do coronel, seu maior atroz e que ainda este sobrevive escondido sob o manto do latifúndio. A história só existe por meio da vida de relações entre as pessoas e entre pessoas e símbolos. Portanto é nas relações de poder tecidas a partir da posição que o sujeito ocupa no jogo das instituições que se pode entender a história.

A transposição e reedição da experiência de educação por alternância no Piauí podem ser vista como uma das possibilidades efetivas de enfrentamento da situação do contraste histórico existente no rural piauiense. Como diretor do Colégio Santo Afonso (1985) Pe. Humberto fez sua primeira tentativa de implantar o sistema de alternância utilizado as próprias estruturas desse colégio, uma vez que ele tinha uma história voltada para a iniciação profissional do jovem do campo. Primeiramente se tentou implantar a experiência com jovens que estavam prestes a concluírem os estudo do 1° grau[98] (turmas da 1ª a 4ª séries).

O ambiente agrícola familiar, os valores, a cultura e a forma de organização dos trabalhadores rurais pareciam indicar um terreno fértil para semear a proposta da escola

[98] A Lei de Diretrizes e Base da Educação em vigência era a 5.692/71

família agrícola. A idéia básica era romper com uma educação que promovesse a descontinuidade entre o ambiente familiar e o ambiente educativo: "o jovem que freqüenta a EFA, continua trabalhando com os pais, com isso ele valoriza aquilo que eles fazem e sabem. Isso acontece por meio da alternância, onde o aluno e a aluna transcorrem, um tempo na escola e outro em casa e na comunidade" (ZABERLAM 1995, p.11).

6.5 Complexo Socopo[99]: um conceito para expressar uma realidade complexa

Na análise dos documentos da entidade identifiquei o conceito Complexo Socopo como um esforço de agrupar sob uma mesma terminologia três entidades que pactuavam de interesses comuns na região da grande Socopo: a Sociedade Nacional de Instrução – S.N. I(Colégio Santo Afonso Rodrigues - 1963), a Paróquia do Divino Espírito (1981) e a Fundação Pe. Antonio Dante Civiero (1989).

A idéia do Complexo Socopo teve inicio da década de 80, com a criação da Paróquia do Divino Espírito Santo e se consolidou com a o reconhecimento da comunidade jesuítica por volta de 1985. Uma área aproximadamente de 30 Km², abrangendo uma população em torno de 60.000 habitantes, distribuídas em 38 comunidades, possuía características demográficas e econômicas predominantemente rurais até meados da década de 90. Era um espaço de cultura rurícola constituído em sua grande maioria de arrendatários, sitiante, meeiro ou assalariado rurais.

As três entidades agrupadas sob o conceito Complexo Socopo tinham entre si, além de uma comunhão ideológica e programática, uma outra característica comum: permaneceram por mais de uma década sob uma mesma direção (1985 a 1998), tempo suficiente para que criar as condições necessárias para a implantação de um projeto de educação e de desenvolvimento nessa região.

A região da Socopo era uma área de intenso conflito e vivia sob forte tensão. Cerca de 4.500 famílias estavam ameaçadas de expulsão de suas terras. Houve uma forte pressão do latifúndio para controlar de forma absoluto essa região para plantação da cana-de-açúcar. A expulsão de famílias de suas terras pela companhia Vale do Parnaíba - COMVAP,

---

[99] O nome Socopo está relacionado à Sociedade Construtora *Poti*, Ltda, Socopo, que lá construiu um balneário de fonte sulforosa e água mineral. Toda a região conhecida como Socopo fazia parte da zona rural. Em 1988, com o II Plano Estrutural de Teresina – PET, parte dela foi incluída na zona de expansão urbana. Lá também existiu uma propriedade conhecida como Porto do Centro, inicialmente da família Pedreira, depois de João de Deus Fonseca, onde ainda existe uma bela casa (Fonte: http: //www. teresina.pi.gov.br/novothe/)

veio a se concretizar em meados de 1986 obrigado-as a sobreviverem do cultivo em pequenas áreas de terra (1,5 ha) ou como assalariados da referida companhia ou mesmo como empregados na cidade constituíram o cenário tenso do complexo Socopo na década de 80.

Em parte, a própria história de organização e desenvolvimento do Complexo Socopo se entrelaça e até se confunde com a presença do Pe. Humberto na região. Não saberia dizer ao certo se a história produzida neste contexto, como diz Morin (2003) foi de fato produto das intenções ou se ações escaparam às intenções, pois desde o momento em que empreendemos uma ação por qualquer que seja, esta já começa a escapar às nossas intenções, e voltam para si como um *boomerang*.

De fato, os acontecimentos como a criação da paróquia (1981) que teve como primeiro pároco Pe. Ilário Govoni, anos mais tarde assumida pelo próprio Pe. Humberto Pietrogrande[100] (1985), a emancipação administrativa do Complexo Socopo, na época constituído pela Escola Santo Afonso, oficinas, casa de retiro, posto médico e a fazenda Montes Claros, apontava para a configuração de um "projeto apostólico" dos jesuítas nessa região[101]. De fato o Complexo Socopo foi a primeira experiência de inserção na realidade do povo pobre dos jesuítas sob a égide do "serviço da fé e promoção da justiça". Ou seja, o conjunto de obras Colégio Santo Afonso (1963), as atividades de assistência social e promocional do Pe. Luciano Ciman e do Irmão Montiero (fazenda e posto de saúde) e por conseqüente, a criação da paróquia cristalizaram-se no que se passou a denominar de Complexo Socopo.

> Em 1985, o Provincial de me destinou para o trabalho em Socopo, na periferia rural de Teresina (Piauí), para tentar, em outra cidade carente, a implantação dos valores que tiveram sucesso no Estado do Espírito Santo. Também ai com a colaboração da AES e de outros amigos, foram criadas creches, Escolas Famílias, Hospital e ação comunitária em Pedra Mole; assentamentos em pequenas comunidades de agricultores carentes e sem terra; formada a 'Fazenda 'Nova Esperança' de Soinho e realizadas outras iniciativas administrativas e ideologicamente na "Fundação Pe. Antonio Dante Civiero" – FUNACI (PIETROGRANDE, 1998).

Dois acontecimentos marcaram o início do Complexo Socopo nessa década. O primeiro deles de ordem natural. A enchente dos rios Poty e Parnaíba castigou algumas das 38

---

[100] Na carta do Provincial da Companhia de Jesus, Província da Bahia datada de 11.05.84. Pe. Fábio Bertoti SJ dizia o seguinte: "Disse-lhe há pouco que na sua nova missão (verdadeiro desafio o magistério inaciano), você terá que se fixar in loco para auscultar os apelos do Senhor através do povo e da realidade do NE. Penso em São Luis [...] lá você se inseriria com sua experiência, seus objetivos e sua missão evangelizadora [...]".

[101] A comunidade jesuítica da Socopo eram totalmente dependente legalmente de uma outra comunidade jesuítica que cuidavam do colégio Diocesano desde 1961. A autonomia administrativa foi uma conquista para empreender projetos de educação, saúde e desenvolvimento agrícola na região.

comunidades[102] que ficaram alagadas pelas águas que transbordaram, deixando centenas de pessoas sem teto, perdendo totalmente suas casas.

Porém, foi o conflito de terras que resultou na expulsão de 300 famílias[103] das comunidades de Haver de Graça, Três irmãos e Centro do Sítio que causou maior tensão na região da grande Socopo. A mediação realizada pelo Complexo Socopo foi fundamental para assentar essas famílias e dar inicio aos assentamentos[104] da FUNACI. A idéia era assentar as famílias para que num futuro próximo fosse organizada pequena comunidade agrícola e a partir de então se desenvolverem. Porém, como foi dito acima, as ações escapam às intenções.

Esses assentamentos surgiram da mediação do Complexo Socopo na assistência tanto às famílias vítimas da enchente quanto às famílias vítimas do conflito no campo, dando origem à experiência comunitária de assentamento beneficiando aproximadamente 37 famílias, totalizando cerca de 230 pessoas.

Quadro 7: Assentamento rurais da FUNACI

Experiência Comunitária	Nº de famílias	Nº de pessoas
Santa Inês	12	92
Divino Espírito Santo	14	70
Elisa Romaro	11	68
Total	37	230

Fonte: FUNACI, 1989.

O Complexo Socopo foi uma aposta no futuro, uma escolha entre o risco e a incerteza na organização das comunidades rurais. Os assentamentos criados permanecem até os dias de hoje esperando um processo de regularização fundiário, a indenização do Poder Público ao proprietário e a transferência de posse da terra para os moradores.

Outro aspecto considerado relevante no início do Complexo Socopo foi à aquisição de uma área de 43 hactares de terra (Projeto Jurema) na década de 90, com a

[102] Santa Inês,Boa hora,Mata Pasto, Cajazeiras, Elisa Romaro, Bela vista, São Domingos, Divino Espírito Santo, Fazenda Soares, Morro dos Caland, Dois irmãos, São Vicente, São Geraldo, Vila Nova, Chapadinha, Pedra Mole, Vila Residencial, Santa Luz, Fonte Boqueirão, Novo Boqueirão, Baixão do Carlos, Gurupá, Canaã, Socopo, Bom Sucesso, Soinho, Cajaibas, Tapuia, Baixão de Cacimba Velha, Cacimba Velha, Fazenda Nova, Morros, Cidade Jardim, Monte Verde, Santa Maria das Vassouras, Santa Maria da Codipe, (FUNACI, 1992, p. 04).

[103] *Este fato teve ampla repercussão nos meios de comunicação local e envolveram as autoridades, políticos, lideranças sindicais e eclesiais que passaram a pressionar a companhia também em função da tragédia envolvendo quase 70 pessoas causando a morte de 15 trabalhadores rurais.*

[104] Assentamento Elisa Romaro 19 ha para 15 famílias alagadas (1986); Santa Inêz (1986) 46 ha para 20 famílias e Divino Espírito Santo (1987) 45 ha para 20 famílias expulsas do campo;

finalidade de inserir na propriedade os jovens que tinham concluído os estudos no MEPES (Escola de Olivânia) na perspectiva de que "desenvolvessem uma agricultura especializada e tecnificada, diretamente do campo, evitando que se tornassem assalariados (FUNACI, 1991, p.13)". No entanto, essa experiência não alcançou o êxito preterido. Praticamente nenhum dos estudantes permaneceu como agricultores nesse projeto.

Apesar das condições adversas o Complexo Socopo pode ser considerado como uma experiência articuladora centrada em três grandes dimensões: promoção humana - crescimento da comunidade - desenvolvimento da região. Na expressão do próprio Pe. Humberto (1995) "uma tentativa de integrar e harmonizar experiências de fé e de justiça".

Os registros analisados não deixam dúvidas quanto à importância do Complexo Socopo entre os anos de 1985 a 1995, para o desenvolvimento da região. No seu entorno, aos poucos, foi sendo construída uma rede de serviços integrados, fazendo convergir todas as ações para um mesmo ponto de encontro. A idéia tinha algo hologramático, isto é, o todo parecia está presente em cada parte e cada parte estava no todo.

O conceito Complexo Socopo incorporou muito bem o sentido de uma realidade produzida e representada de forma hologramática. Sua sustentabilidade dependia da dialética entre a autonomia e dependência dos seus elementos constitutivos. A conexão do Colégio Santo Afonso, da Paróquia e, posteriormente, da FUNACI possibilitou um fluxo de informações, de processos de realimentação que desencadeou um movimento capaz de criar condições de intervenção, fosse para conservar ou para mudar a realidade da região.

Na década de 80 o Complexo Socopo não foi apenas uma delimitação geográfica, mas um processo instituinte de vários acontecimentos que permitiram resignificar o que era vivenciado na região. Foram criadas e produzidas as condições que permitiram um "novo pensar", não como uma realidade totalizante, mas ao contrário, como algo que ao produzir a realidade era também a produzida por ela. O Complexo Socopo mudava a seu modo.

Após quase dez anos de existência, a partir de 1996, o Complexo Socopo entro no processo de retração. Ele já não goza da mesma sustentabilidade que se percebia anteriormente. Os documentos indicam que a partir desse ano, de forma latente e difusa, quase que imperceptível, sofreu uma ruptura, ou melhor, houve um distanciamento dos ideais que motivaram o seu surgimento. Com a criação e emancipação da FUNACI (1989) se percebe a desintegração do conceito Complexo Socopo:

> Uma entidade que, em parceria com a Sociedade Nacional de Instrução e a Paróquia do Divino Espírito Santo, desenvolve atividades de promoção humana, formação de comunidades e desenvolvimento técnico agrícola no Complexo Socopo com a qual a FUNACI se identifica (FUNACI, 1996, p. 03).

Os documentos da FUNACI demonstram que a partir da metade da década de 90(1996) a referência ao Complexo Socopo é como uma entidade parceira. Essa referência servia para diferencia a FUNACI das demais entidades e de afirmar sua própria identidade, como única e autônoma, responsável por suas próprias atividade e desempenho. No entanto, a sua emergência como realidade organizacional na região não negou e nem eliminou imediatamente a existência do Complexo Socopo como conceito integrativo, apenas o dilui na nova configuração organizacional. As referências às atividades da Paróquia, do Colégio Santo Afonso e da FUNACI ainda que, por algum tempo, continuassem associadas ao Complexo Socopo foram aos poucos diluídas. Essa situação se manteve até o ano de 2000 quando definitivamente, os documento da FUNACI já não fazem mais nenhuma referência às ações sócio-educativas como sendo produto do Complexo Socopo, mas especificamente da FUNACI.

O arcebispo de Teresina, D. Miguel Fenelom Câmara na época se referiu ao Complexo Socopo de forma positiva, mas deixou nas entrelinhas a indicação de uma possível separação como realidade futura:

> Convivem como organizações autônomas, mas não independentes, pois a uni-las, existe, o ideal comum, o serviço do homem e a glória de Deus. Há uma efetiva realização de ações que buscam este mesmo objetivo e a existência de estruturas estáveis que exclui o perigo de conflitos internos, isolacionismo, e exibicionismo ou exagerada competitividade (FUNACI, 1994).

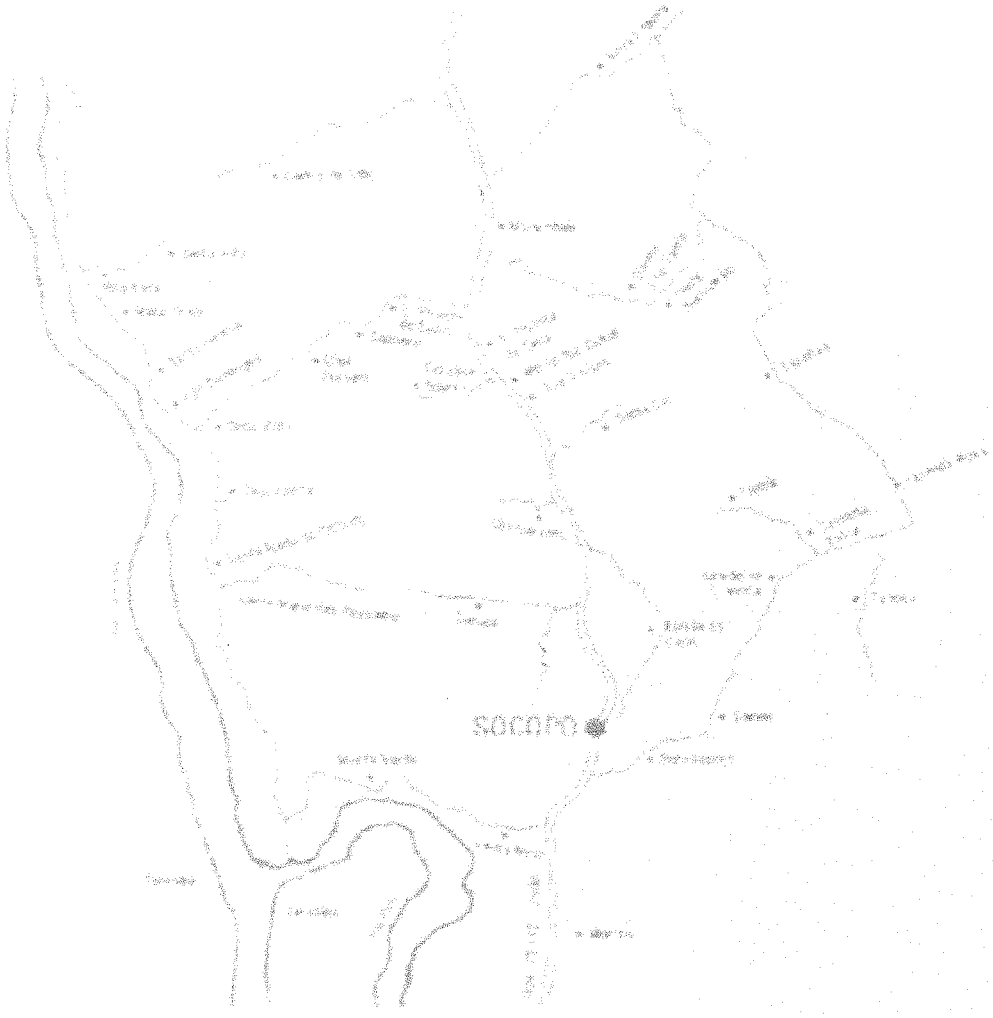
Essa referência deixou implícito que no *devir* do Complexo Socopo a coexistência das entidades não seria um ponto absolutamente pacífico, até mesmo pelo fato da criação da FUNACI e a posição que ela passou a ocupar no interior do Complexo Socopo.

Essa realidade de ruptura do Complexo Socopo se consolida quando houve alternância no comando do complexo Socopo. Ao deixar a direção do Colégio Santo Afonso e circunscrever sua atuação à paróquia e a FUNACI, Pe. Humberto deu inicio a um novo ciclo que se constituirá a partir de novas conexões, de novas redes de informações, serviços e desdobramentos afirmativos que passaram a evidenciar mais a FUNACI e menos a figura do

Complexo Socopo. A nova fase de mediação social na região não eliminou a anterior, mas reafirmou a atuação da FUNACI.

Na verdade, no processo de condução do Complexo Socopo nem tudo dependia de suas condutas endógenas. Ao levar em conta as condições externas, a história e os mapas sociais de segmentação e de segregação social pressionavam a região, de certo modo, os êxitos e fracassos do Complexo estava vinculado ao conjunto de forças que se estabeleceram por meio da teia de relações produzidas em torno da liderança da época.

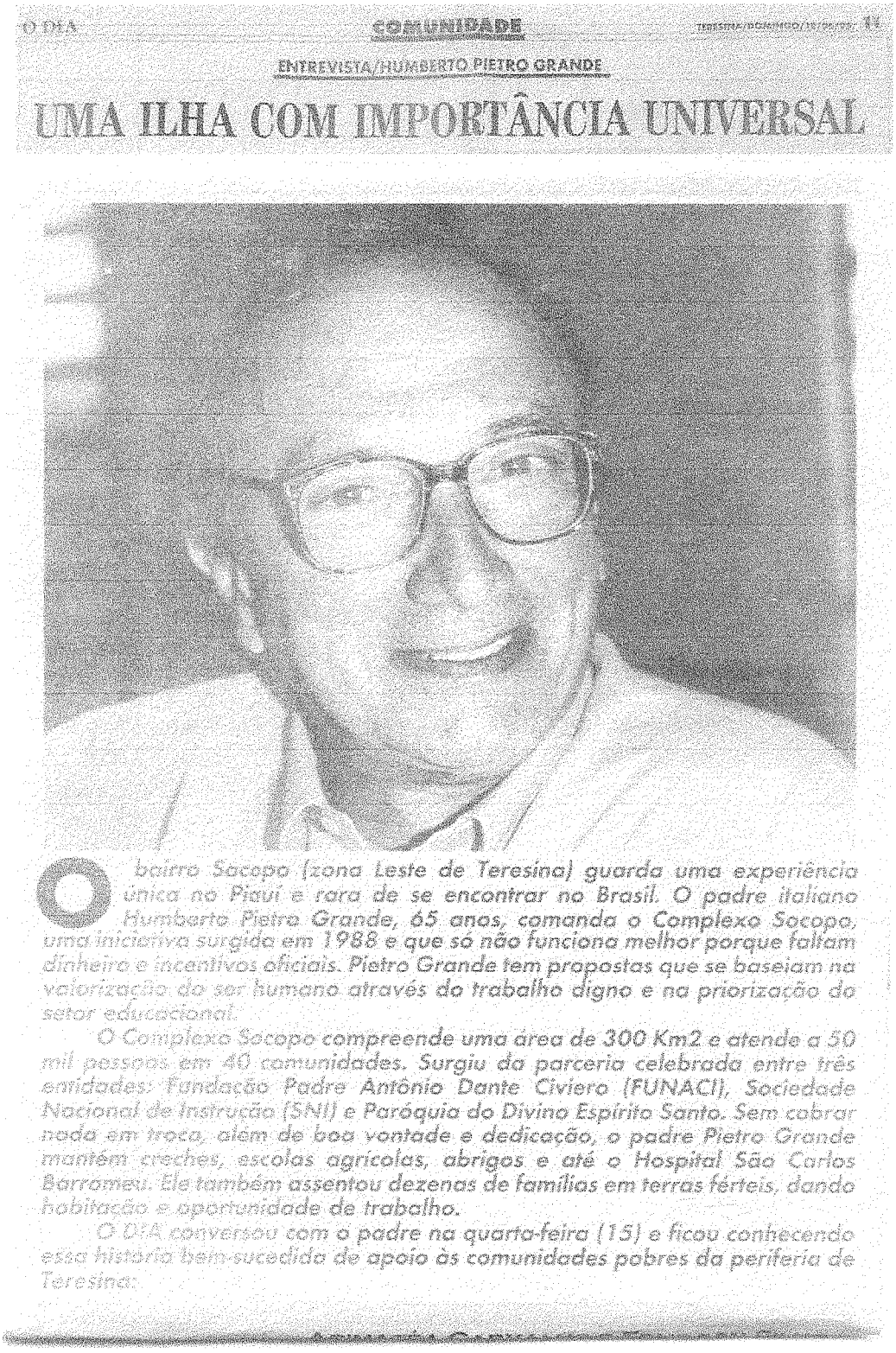
Figura 8: Área de abrangência do Complexo Socopo



A interpretação feita foi que independente do que se quis comunicar (as intenções), a tríade relação institucional cristalizada no Complexo Socopo não conseguiu manter a identidade e resistir ao desfecho da dilatação do poder na região. A identidade

proposta revelou-se frágil e inerte em virtude de não ter sido centrada na impessoalidade, mas no carisma unívoco de quem exercia a liderança.

Figura 9: Complexo Socopo



O DIA COMUNIDADE TERESINA/DOMINGO/19/08/01 11

ENTREVISTA/HUMBERTO PIETRO GRANDE

UMA ILHA COM IMPORTÂNCIA UNIVERSAL

O bairro Socopo (zona Leste de Teresina) guarda uma experiência única no Piauí e rara de se encontrar no Brasil. O padre italiano Humberto Pietro Grande, 65 anos, comanda o Complexo Socopo, uma iniciativa surgida em 1988 e que só não funciona melhor porque faltam dinheiro e incentivos oficiais. Pietro Grande tem propostas que se baseiam na valorização do ser humano através do trabalho digno e na priorização do setor educacional.

O Complexo Socopo compreende uma área de 300 Km2 e atende a 50 mil pessoas em 40 comunidades. Surgiu da parceria celebrada entre três entidades: Fundação Padre Antônio Dante Civiero (FUNACI), Sociedade Nacional de Instrução (SNI) e Paróquia do Divino Espírito Santo. Sem cobrar nada em troca, além de boa vontade e dedicação, o padre Pietro Grande mantém creches, escolas agrícolas, abrigos e até o Hospital São Carlos Borromeu. Ele também assentou dezenas de famílias em terras férteis, dando habitação e oportunidade de trabalho.

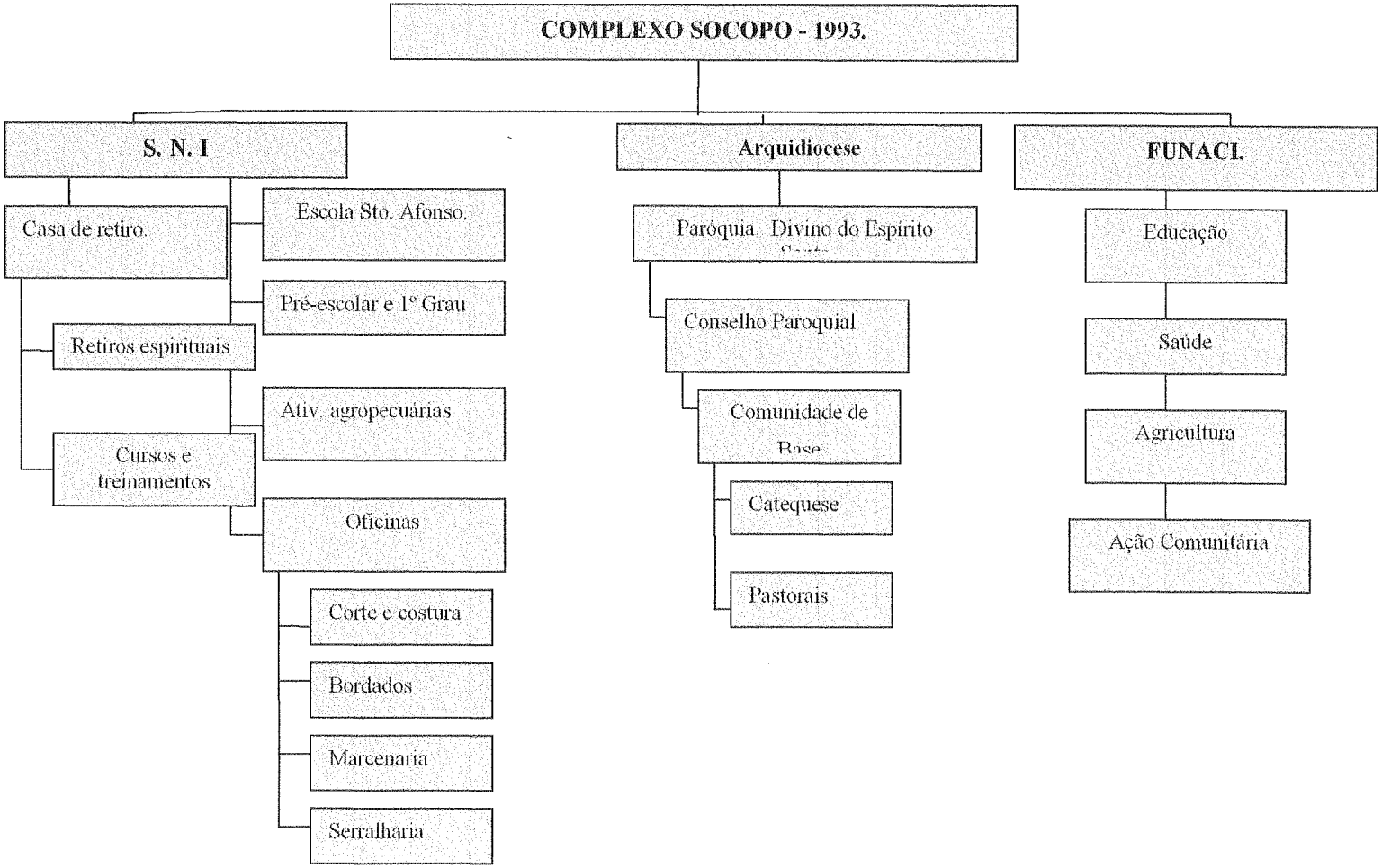
O DIA conversou com o padre na quarta-feira (15) e ficou conhecendo essa história bem-sucedida de apoio às comunidades pobres da periferia de Teresina:

Fonte: foto de arquivo, jornal o Dia.

Houve, de certa forma, uma grande dificuldade de suportar a alteridade na divisão do poder no interior do Complexo Socopo. Essa alteridade passou a ser pensada como um risco inusitado, pois não havia como superar sua incerteza. Qualquer conhecimento *a priori* e a *posteriori* sobre a alteridade ou sobre o processo de subjetivação exigia uma atitude dialógica que superasse uma relação politicamente correta entre as instituições. Mesmo o diálogo não poderia eliminar as diversidades históricas, culturais e pessoais, que se instalaram de forma molecular.

Como se pode observar no organograma do Complexo Socopo de 1989 (figura nº 10), a FUNACI foi esboçada como uma "potência instituinte", cujo significado se revelaria como um campo em que as diferentes experiências estavam incubadas e que terão desdobramentos sociais posteriores.

Figura 10: Organograma do Complexo Socopo



6.6 Um novo ciclo na mediação social na região da grande Socopo

O percurso sócio-histórico da alternância no Estado do Piauí conduziu-me necessariamente a dialogar com a entidade que protagonizou a implantação educação por alternância no Piauí, assumindo a condição de mantenedora das escolas família agrícolas[105].

A Fundação Pe. Antônio Dante Civiero, criada no final da década de 80 como entidade filantrópica e sem fins lucrativos foi o "*lócus*" onde efetivamente percebi como funciona a lógica de representação dos sujeitos que se ocupam da atividade de mediação social e, sobre tudo, da conexão estabelecida entre educação e desenvolvimento.

Figura 11: Foto da fachada da sede da FUNACI



Fonte: arquivo da FUNACI, 2005.

Ante de adentrar no foco principal da pesquisa busquei contextualizar a questão da filantropia. Na década de 80 encontra-se em construção um discurso e uma prática identificada como solidariedade social colocada como um contraponto ao discurso neoliberal sobre a pobreza. O Brasil marchava na contramão da onda neoliberal afirmando direitos, enquanto as práticas neoliberais indicavam o caminho oposto.

---

[105] Utilizaremos as expressões pedagogia da alternância e escola família agrícola com a mesma equivalência de sentido.

A evolução desse discurso ganhou consistência na década de 90 quando se chegou a se fazer referência à necessidade de uma nova contratualidade, de uma sociedade organizada em torno do público não-estatal, de uma "assistência sem Estado", identificada por Giddens (1999) como uma terceira via, caracterizada por não ser nem "estadocentrica" e nem "mercadocentrica".

Essa nova configuração, segundo Yazbec (1995), indicava uma espécie de "re-filantropização do social", o que pode significar que o público não-estatal esconde uma certa tendência de desqualificação do Poder Público. Ao indagar sobre esse aspecto da "re-filantropização do social", não desconheço o jogo de conflito existente no terreno das políticas públicas que busca substituir o conceito de direito pelo conceito de caridade, desresponsabilizando o Estado de suas tarefas de garantir o acesso aos direitos sociais universalizados e de combater as desigualdades sociais. A idéia implícita de uma "desnecessidade" do Estado configurou uma subjetivação, uma analise da diluição dos conteúdos públicos da cidadania social no interior dos interesses privados.

A emergência silenciosa da FUNACI no interior do Complexo Socopo, como resultado de um novo ciclo auto-regulador e de auto-organizador da mediação social, fez com que se mantivessem interferências recíprocas das ações que integrava esses complexos, rompendo com a causalidade linear, e introduzindo, de forma sutil, a idéia de uma dialética circular em que a causa agia sobre o efeito e o efeito agia sobre a causa.[106]

A criação da FUNACI[107] não significou, imediatamente, uma substituição do complexo Socopo na região. Como se disse anteriormente, manteve-se um "fluxo de realimentação" por meio de uma "entropia[108]" que provocou mudanças na região a seu modo, abrindo um campo de possibilidades muito além do clássico conceito de ordem.

A partir de meados da década de 90 a FUNACI acentuou o processo de autonomia dentro do Complexo Socopo, ao mesmo tempo em que se tornou autônoma assumindo a mediação social na região. Sua integração a um coletivo local não impediu que se tornasse hegemônica a ponto de incluir na sua própria história a história da paróquia e do

---

[106] A idéia de uma dialética circular está presente na obra de Edgar Morim & Jean-Louis Le Moigne. A *inteligência da Complexidade*, 2002, p. 202 e 210.

[107] O nome da Fundação foi uma homenagem ao Pe. Antônio Dante Civiero que exerceu seu ministério na década de 60 no Piauí: fundou o colégio Santo Afonso Rodrigues (1963), atuou na cidade Valença e em seus últimos dias na cidade de Monsenhor Gil.

[108] Entende-se por entropia a função termo dinâmico que produz uma organização e transformação espacial e energética nas partes de um sistema

colégio Santo Afonso. Assim a emergência do novo não significou e nem ficou reduzida a uma mera diferença de uma identidade estabelecida como padrão:

> O trabalho é inserido num povo, numa história, numa realidade. É preciso levar em conta, que o homem deve ser o sujeito de sua história, o protagonista de sua luta, em prol de dias melhores, do advento da justiça, informado pelo amor fraterno.(D. Miguel Fenelom Câmara, 1994).

Nessa ambivalência circunstancial, de indeterminação dos tempos em que se demonstrava uma certa incerteza quanto aos rumos da mudança no interior do Complexo Socopo, a dinâmica anunciava uma nova "contratualidade": a FUNACI tomava para si a mediação e a responsabilidade social de combater à pobreza, promover o desenvolvimento e a inclusão social, mas, em uma perspectiva filantrópica.

O projeto de criação da nova entidade que assumiria na região da grande Socopo encontrou ressonância e o apoio nas entidades como a Sociedade Nacional de Instrução - S.N.I. (Titular: Pe. Fabio Bertoli), Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES (Titular: Pe. Humberto Pietrogrande), Associação Brasileira de Educação Familiar e Social - ABEFS (Titular: Silvana Carmélia Luiza Colameo), Irmãs Carmelitas da Divina Providência (Titular: Maria José Fernandes) e a Arquidiocese de Teresina (Titular: D. Miguel Fenolon Câmara) que se tornaram os sócio-fundadores. Elas mantinham entre se uma identidade comum: o discurso regulador no âmbito da produção do simbólico, além de uma tradição na prática da filantropia.

Ao afirmar que a FUNACI já nasceu sob a égide da complexidade referi-se ao fato de que ela assumiu as ações do Complexo Socopo (educação, saúde, agricultura e ação comunitária). A delimitação da sua atuação e demarcação de sua área de abrangência e, sobretudo, sua hegemonia social na região não foi uma construção histórica, mas um *a priori*, herdado do Complexo Socopo.

Constituída legalmente em 1989, a Fundação Pe. Antonio Dante Civiero – FUNACI, teve sua primeira direção eleita estatutariamente na assembléia geral realizada em 12 de maio de 1992. Essa diretoria foi constituída pelo Pe. Humberto Pietrogrande (Presidente), Matias Augusto de Oliveira Matos (vice-presidente) e Francisco Vasconcelos Melo (Superintendente), para um mandato de 04 anos a ser concluído em 1996[109]. Com

[109] Ata de Reunião dos Sócios Fundadores da FUNACI. 1992

exceção do superintendente, as demais funções permaneceram com as mesmas pessoas até os dias atuais.

O que se observou neste processo foi que a FUNACI emergiu de forma entrelaçada em teia de relações estritamente endógenas ao contexto sócio-eclesial. Sua constituição foi profundamente intransitiva a outros movimentos sociais. Ela emergiu a partir de uma seiva religiosa e como tal reproduziu o seu *habitus* filantrópico[110]. Não resta dúvidas de que a entidade tornou-se catalisadora de forças que já indicava o perfil ideológico que seria trilhado. No entanto, ressalto que este atributo não se constituiu em um patrimônio institucional, mas sim qualidades pessoais de seu idealizador.

A FUNACI como uma entidade de natureza filantrópica está imersa em uma realidade polissêmica atribuída às entidades que se estabeleceram no Brasil deste os tempos mais remotos e, mais recentemente, nas décadas de 80 e 90 como o surgimento de novas mediações sociais. A categoria "organização da sociedade civil sem fins lucrativos" expressa historicamente no Brasil uma polissemia ao se referir à sua matriz jurídica[111]. São realidades diversas, plural e heterogênea em um cenário em que o Estado demonstra ineficiência na redução da pobreza e de promoção do desenvolvimento.

A criação de entidades que executam a mediação social é feita dentro de uma lógica na qual elas respondem aos objetivos apresentados pela sociedade e não como um fim em si mesma. Os procedimentos que asseguraram sua própria sobrevivência em geral estão circunscritos nos regulamentos específicos que asseguram uma regularidade jurídica e dão corpo a sua estrutura administrativa. No caso da FUNACI seu estatuto encontra-se registrado em cartório e o seu cadastro como pessoa jurídica de direito privado[112] na Receita Federal.

As certificações adquiridas por essas entidades em função de sua regularização como organização sem fins lucrativos juridicamente constituídos e em funcionamento assegura, não só o gozo de benefícios jurídicos, mas também uma imagem externa que permite estabelecer boas relações com os entes públicos. Sobretudo sua sobrevivência estava vinculada à certificação de filantropia que implica diretamente na "isenção de contribuição para a seguridade social" como determina a Constituição Federal (Art. 07 e 195).

---

[110] Filantropia vem da palavra originária do grego na qual *philo* quer dizer amor e *antropos* quer dizer homem, *significando amor do homem pelo ser humano* (NATHALIE, 2005, p. 45).

[111] São três formas legais que regulam as relações entre Estado e as entidades da sociedade civil organizada sem fins lucrativos: a Lei nº 9.637/98 que se refere às organizações sociais (OS); a Lei nº 9.790 que regula o terceiro setor e Lei nº 9.730 que trata da filantropia.

[112] A FUNACI possui registro no CNAS, de Utilidade Pública Federal, Estadual Municipal.

Portanto, segundo o código civil brasileiro, as fundações precisam assegurar os fins sociais e suas fontes de recursos, deixando claro quais são suas finalidades. No Caso da FUNACI este imperativo foi definido em assembléia geral realizada em 10 de agosto de 1993 quando circunscreveu o seu ideário programático:

- Educação voltada para o meio rural;
- Apoiar ao pequeno produtor rural nas suas diferentes atividades agrícolas;
- Organização social da família e comunidades do meio rural, tendo em vista afixar o homem do campo e combater o êxodo rural;
- Apoiar atividades de caráter infra-estrutural, em especial a posse e a propriedade da terra;
- Proteção à família, à maternidade, à infância e à velhice;
- Amparo às crianças e adolescentes carentes;
- Promoção da integração ao mercado de trabalho;
- Formação da família e pelo aperfeiçoamento moral da sociedade
- Assistência educacional e de saúde às pessoas carentes;
- Desenvolvimento da cultura.

6.7 Ethos e o habitus filantrópico

Na analise do estatuto da FUNACI constatei que a entidade apresenta uma vocação natural para o meio rural. No entanto, apesar de seus objetivos estatutários estarem circunscritos ao entorno rural, o conjunto de suas atividades mais recentes expressam uma ambivalência no *continuum* entre o urbano e o rural. Talvez isso possa ser explicado em razão de um *habitus* ideológico e político característico das entidades que surgiram a partir da década de 80 motivadas pela impulsão do combate a pobreza, erradicação da miséria e promoção do desenvolvimento. Na verdade, o espírito da época estava muito mais voltado para suprir as carências de serviços que deveriam ser prestados pelo Estado do que propriamente implantar uma concepção desenvolvimentista.

Outro aspecto característico do *habitus* filantrópico encontrado na estrutura da FUNACI foi à dialética recursiva de inclusão e exclusão. Ao tempo em que ela reuniu forças eclesiásticas em torno de um projeto, de uma identidade comum, deixou de fora da sua estrutura de decisão aqueles a quem se propunha representar. Colocou-os na condição de

beneficiários da ação filantrópica e não de protagonistas dela. Reproduziu formas verticais de poder.

Por último, expressa um caráter humanista-religioso. Nele a "formação moral" aparece como um dos eixos transversais de seus objetivos e, de certa forma, regulador do comportamento e das ações dos beneficiários. A idéia básica era fazer com que os beneficiários entendessem que há uma relação de deveres mútuos, dos indivíduos com a instituição e de uns para com os outros: "crescer e fazer crescer". Com base neste princípio reproduz o *habitus* ideológico da filantropia enraizada nas práticas associadas à igreja católica, e de certa forma, impregnada do sentido da caridade.

Porém, devo ressaltar que em razão desse *habitus* filantrópico, as relações entre instituição e beneficiários não ficaram isentas de um invólucro clientelistas ou mesmo paternalistas:

> Existe um envolvimento pessoal, baseado em valores e representações, tais como lealdade, fidelidade e reciprocidade. São relações de poder verticais e desiguais. Essa desigualdade está na base da dependência: o dominante detém um recurso ao qual o dominado não tem acesso mais lhe é necessário. A redistribuição é a chave da obtenção do prestígio e da legitimidade. A doação, seletiva e discriminatória, permite a posse da vida dos que não podem retribuir da mesma maneira e devem, por conseguinte, assumir um divida moral (NATHALIE, 2005, p. 49).

Ao que parece este aspecto ético/moral presente nas entidades filantrópicas serve como um elemento regulador da conduta dos seus colaboradores e aponta para um aporte ideológico que representa profundamente o ideal do fundador. Na FUNACI o conjunto de princípios que regulam e serve como diretriz tanto para a conduta pessoal como institucional, está expresso claramente na resposta à pergunta quem é o funaciano?[113]:

> 1. É uma pessoa que, na maturidade da sua vida (é gente!) ouviu o "apelo de Jesus Cristo" e o "grito de sofrimento" dos irmãos mais pobre e respondeu com generosidade "eis-me aqui, ó Senhor, para fazer vossa vontade".
> 2. Dentro de suas capacidades profissionais foi enviada aos setores da "Educação", da "Saúde", e da "Ação Social" para servir aos irmãos e para realizar a missão que o Senhor Jesus pediu ao Pai. "Pedi, pois ao Senhor da messe, que envie operários para sua messe" (Mt. 9,38);

[113] A identidade do funaciano está mais bem detalhada no folder produzido pela entidade cujo título é a "identidade do funaciano", composto por 26 itens. É na verdade uma replica adaptada da identidade do mepiano (MEPES) produzida em 1982 pelo seu fundador: Pe. Humberto Pietrogrande.

3. Procura que sua ação seja o mais eficaz possível, por isso, se organiza em grupos e forma estrutura que garantam a continuidade de seu trabalho. Age em grupos procurando de não comprometer com empresa públicas que, intrinsecamente, não tem condição de prestar serviços válidos à comunidade, nem com empresas particulares que tendo como finalidade o lucro, se afastam dos serviços generosos, mas empresas que podemos definir "familiares" sendo que é procurada também a participação dos beneficiados;

4. Nestas estruturas de serviços, nunca pode ser sacrificada a pessoa a menos que a mesma pessoa, livremente, se sacrifique para melhorar os serviços e os frutos;

5. O dinheiro será sempre considerado um "meio" para o fim e, nunca poderá transformar-se em fim, nem para as instituições nem para as pessoas;

6. O "funaciano" purificará constantemente o "serviço" e a "missão" aceitando com generosidade as "provas" que Deus lhe oferecerá, aumentando com oração pessoas e comunitária a sua generosidade;

7. Colocará na fé em Deus e na missão recebida, toda confiança, aprofundando os seus conhecimentos profissionais e técnicos para melhorar o serviço;

8. A lei da "alternância", ou melhor, da dialética entre teoria e prática, lhe servirá para o crescimento harmônico das pessoas e das comunidades;

9. O intercâmbio entre pessoas e grupos é usado como é lei antiga no MEPES e na FUNACI: "encontrar-se para conhecer-se, conhecer-se para caminhar junto, caminhar junto para crescer, crescer para amar mais" como meio para intensificar e aperfeiçoar o serviço;

10. Nos momentos difíceis e de grandes provações humana, não desistira da missão lembrando a resposta de Abraão ao filho Isaac que lhe pedia "Pai a onde está o holocausto?" – "Meu filho, Deus providenciará, Ele mesmo, a ovelha para o Holocausto" (Gen. 22, 7-8);

No interior da organização as relações pessoais são produzidas tendo por base um conjunto de símbolos (valores, ritos, discursos etc) que permitem uma identificação da pessoa com a entidade, norteada pelo que se denominou de "mística funaciana"[114] (grifo meu). É ela que estabelece os princípios de como a entidade organiza a sua estrutura e as diferentes formas de relações de poder e no seu interior da entidade.

Todavia, ressalto que a identidade do funaciano posta como um prospecto da figura do colaborador, é na verdade uma alusão a uma essência metafísica. A identidade do funaciano é uma construção resultante da dialética entre os que a procuram e os a propõem como um ideal a ser vivido. Sua construção é fruto do conjunto de relações constantes, o que

[114] A expressão mística tem haver etimologicamente com a expressão mistério. Seu sentido diz respeito à experiência espiritual que o sujeito tem do transcendente e que molda toda sua vida: seu agir e seu pensar.

significa que está longe de ser algo a priori. Não é algo puramente conceitual, mas uma experiência na qual o sujeito opera no plano da imanência impelido pelo sentido da transcendência:

> A identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no ato de nascimento: constrói-se na infância e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida. O individuo nunca a constrói sozinho: ela depende tanto dos julgamentos dos outros como das próprias orientações e autodefinições. A identidade é um produto de socializações [...] resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização (DUBAR, 1997, p. 13 e 105).

A FUNACI construiu uma identidade que se tornou seu maior patrimônio, permeada pelo sentimento de gratidão, quase sempre expresso pelo seu aspecto paternal que os beneficiários demonstram para com a entidade. Mesmo tendo sido criada com um amplo capital social[115] foi sua base afetiva a sua principal referência na mobilização de pessoas, instituições e recursos. Por outro lado, a entidade apresenta uma virtuosa "autonomia política", sob o pressuposto de distanciamento das cores e filiações partidárias e uma discreta "xenofobia estatal" revestida de uma irreverente ironia ao aparato público: "no serviço público aquele que é responsável é incompetente e aquele que é competente não é responsável" (frase sempre dita pelo Pe. Humberto).

Nos registros produzidos pela entidade se pode identificar um conjunto de ações que constituem seu ideário programático (Quadro 8). Ele revela a reprodução da segmentação e da setorialização do trabalho social inerente à natureza do trabalho filantrópico: diversificam as ações na busca de apreender a totalidade do social.

Quadro 8: Área de atuação da FUNACI.

ATUAÇÃO	ÁREA	POLÍTICAS PÚBLICAS
Serviços educacionais.	Educação Básica	Política de Educação.
Serviços básicos de saúde	Saúde	Política básica de Saúde
Serviços de assistência Social.	Assistência Social	Política de Assistência Social
Produção de bens agrícolas	Agricultura	Política agrícola
Qualificação de mão-de-obra	Profissionalização	Qualificação profissional

Fonte: Adaptado do Estatuto da Entidade

Mesmo tendo um amplo capital social, a FUNACI manifesta uma invariável tendência para a complexificação de suas atividades. A organização de ações está associada a

[115] Entende por capital social "o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento [...] (Matos, 2003, p.77)".

situações, fatores e circunstâncias sociais e políticas que contribuíram para que se tornasse um complexo filantrópico, com base em ações setorizadas. Não é fruto de uma planificação institucional, revelando um aspecto frágil que pode comprometer a própria vitalidade da entidade no futuro.

De fato, pode-se constatar na FUNACI uma organização de dimensões administrativas quase parestatal. Com isso não se está interpretando que ela tenha a pretensão de substituir o aparato público, mas às vezes, circunstancialmente, a julgar como ela "cresceu" e incorpora algo que é intrínseco a esfera pública à luz do princípio da subisidiariedade[116]passa a responder pela quase ausência do Estado na garantia dos direitos sociais básicos.

No entanto frente à rápida transformação da sociedade contemporânea cresce a consciência de que o espaço público não-estatal exerce um papel importante na construção, na circulação de bens e serviços sociais baseadas na reciprocidade de promoção da vida e multiplicação de oportunidades. Talvez seja este o ponto de convergência da FUNACI em relação ao Estado, muito mais do que coalizões ideológicas.

6.8 A microfísica das ações ambivalentes

A explicação do que seja a FUNACI vai muito além de sua apresentação formal. A tentativa de apresentá-la, mesmo que de forma bastante sucinta e panorâmica, dando ênfase ao processo de como foi constituída até chegar à complexidade é uma opção que transcende os aspectos puramente racionais. Essa compreensão permite entender melhor o percurso de implantação das escolas família agrícola, uma vez que elas são parte do todo institucional. Não pretendo ser exaustivo nessa apresentação, apenas destacarei alguns aspectos.

Preliminarmente a FUNACI acabou por reproduzir quase que a mesma estrutura administrativa do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, como um *a priori,* isto é, como uma intencionalidade de reproduzir no Piauí a experiência desenvolvida no Espírito Santo, considerando as diferenças e peculiaridades sócio-econômicas e culturais locais. Ela reproduziu o *habitus* filantrópico cristalizando-o em

[116] Subisidiariedade: De subsidiário; do latim *subsidium.* É um dos princípios básicos da Doutrina Social da Igreja – DSI que regula as relações do Estado, por um lado, com as pessoas e grupos intermediários ou comunidades, por outro. Segundo este principio, o Estado deve ajudar os membros do corpo social, sem, contudo, impedi-lo de fazer o que podem realizar por si mesmos. O fundamento deste principio se encontra na anterioridade natural das pessoas e comunidades sobre o Estado.

um modelo organizacional sem fins lucrativos, motivado pelo a idéia do voluntariado e na tentativa de publicizar o privado:

> Não é claro nem transparente o caráter de relação entre o Estado e as organizações filantrópicas ou sem fins lucrativos. Estabelece-se nesta párea uma complexa relação, que acaba escamoteando o dever do Estado e subordinando a atenção à benesse do setor privado (MESTRINER, 2005, p. 18).

Como esclarecemos anteriormente, a mediação social foi introduzido na região do Complexo Socopo antes mesmo da criação da FUNACI. No entanto, foi a partir da ruptura no interior do Complexo Socopo que as ações sociais foram transferidas definitivamente para a Fundação Pe. Antonio Dante Civiero a qual deu continuidade conservando a mesma matriz assistencial filantrópica que em geral caracteriza a iniciativa social da Igreja. A novidade encontrada nesse modelo assistencial foi à extensão do tipo de atendimento, típico do trabalhador urbano, para o meio rural.

Segundo registros encontrados na entidade (1989-1990) o Complexo Socopo prestava atendimento ao seguimento infantil através de nove creches instaladas na periferia urbana e na zona rural. Esse atendimento consistia basicamente, no cuidado da formação familiar e assistencial das crianças. Tratava-se na verdade de um atendimento expressivo, ainda que centrada em uma concepção assistencialista que incluía desde a alimentação, apoio psicológico (não deixa claro a presença desse profissional), sanitário (entenda-se saúde), didático-pedagógico até a orientação religiosa. A ação era executada por um grupo de voluntários, na sua maioria pessoas simples, transformadas em monitoras com uma qualificação na época muito elementar. Essa atividade além de atender especificamente as crianças, era também uma forma de criar posto de trabalho para jovens comunitários, quase sempre agentes de pastorais. Assim se podia ao mesmo tempo promover o voluntariado e garantir uma assistência financeira a essas pessoas.

Quadro 9: Cronologia dos Centros de Educação Infantil.

Nº	Creche	Ano de fundação
1.	Soinho	1985
2.	Socopo	1986
3.	Creche Santa Luz	1986
4.	Pedra Mole	1986
5.	Baixão do Carlos	1986
6.	Morros	1987
7.	Creche Santa Inês	1987
8.	Elisa Romaro	1987
9.	Divino Espírito Santo	1988
10.	Vila Nova	1992
11.	Anajá	1998

Fonte: Setor Creche da FUNACI-2005.

O período de maior ênfase na difusão e implementação da educação infantil aconteceu exatamente entre os anos de 1986 a 1987, período que demarcou a ruptura administrativa no interior do Complexo Socopo. Houve a transferência da atividade para a FUNACI, que passaou a ter uma posição hegemônica na região captando praticamente todos os recursos públicos e privados para as ações assistenciais e educacitivas, capitalizando o patrimônio da entidade e consolidando a sua identidade.

A rede de Centros de educação Infantil – CEI (denominação utilizada para justificar o atendimento em creche e pré-escola) até o ano de 2004 estava constituída por 11 centros, distribuídos nas comunidades periféricas da zona urbana e comunidades da zona rural, atendendo aproximadamente a um universo de 689 crianças. Essa rede de estruturas física modesta construída ao longo dos anos tornou-se importante na difusão dos seus ideários tanto nas comunidades da periferia urbana como rural.

Atualmente o atendimento às crianças menores de seis anos é realizado nos centros de educação infantil – CEI, espaços educativos focados no papel da família e da comunidade como agentes promotores de desenvolvimento e de reconhecimento da criança como pessoa em condição especial de desenvolvimento.

Na zona urbana os CEI estão distribuídos em quatro bairros da periferia [117]

Quadro 10: CEI na zona urbana-2004.

Nº	Centro de Educação Infantil	Nº de atendimento
01	Socopo	135 crianças
02	Vila Nova	140 crianças
03	Pedra Mole	85 crianças
04	Morros	75 crianças
Total		**435 crianças**

Fonte: FUNACI, 2004.

Na zona rural, a educação infantil ainda se constitui no grande desafio, não só em virtude dos "vazios demográficos", mas, sobretudo, do ponto de vista das políticas públicas que não chegam de forma adequada a essa população, senão, de maneira residual.

O campo sempre foi colocado à margem das políticas públicas, especificamente, nas políticas de educação. Quase sempre as ações governamentais que se destinam a ele acontecem na forma de programas e de projetos, muitos deles de maneira

[117] Deve-se ressaltar que os bairros onde estão situados os CEI eram considerados praticamente zona rural na década de 80, tornando-se urbano apenas a parti da década de 90 quando se inicia o processo de urbanização dessa região do
grande Socopo.

descontinua. Sem a oferta de serviços educacionais para a primeira infância, as crianças do meio rural já entram em desvantagem no ensino fundamental. Neste aspecto, se reconhece a iniciativa da FUNACI como algo inovador ao estender uma conquista do cidadão urbano à população rural.

Quadro 11: CEI Na zona rural -2004.

N°	Centro de Educação Infantil	N° de atendimento
01	Baixão do Calos.	23 crianças
02	Anajá	32 crianças
03	Santa Luz	45 crianças
04	Divino Espírito Santo	27 crianças
05	Elisa Romaro.	15 crianças
06	Santa Inês	32 crianças
07	Soinho	80 crianças
Total		**254 crianças**

Fonte: FUNACI. 2004.

Algo similar aconteceu com iniciativa de oferecer serviços de Saúde. O trabalho iniciado no posto de Saúde da Socopo, denominado *Mamma Mia*, construído e administrado pela Sociedade Nacional de Instrução-S.N.I, como um anexo ao Colégio Santo Afonso, serviu de base para o trabalho comunitário de educação para a saúde. Mais tarde veio a construção do hospital São Carlos Borromeu. As ações de saúde basicamente eram desenvolvidas por leigos na perspectiva da ação pastoral e organizada a partir de trabalhos comunitários sob a ótica da saúde preventiva.

Associado ao trabalho comunitário, o atendimento ambulatorial serviu de instrumento catalisador das necessidades e demandas de saúde na região da grande Socopo. No início da década de 90(1992) a entidade deu início ao projeto de construção de um hospital para a região com recursos conseguidos junto às organizações internacionais, em particular, a Comunidade Econômica Européia. Um ano depois, o hospital estava construído e em 25 de novembro de 1993 entregue à comunidade.

Atualmente o hospital São Carlos Borromeo – HSCB, constitui-se em uma referência de saúde básica para uma população de quase 70.000 habitantes. Sua política de atendimento centrada na mística da FUNACI busca proporcionar um ambiente humanizador. Tornou-se a alternativa mais próxima da população para o acesso à saúde enquanto um direito básico.

Neste contexto, devo ressaltar o trabalho voluntário dos agentes de saúde que pode ser considerado a expressão da dimensão pastoral e da vivência do voluntariado local como valor da cultura institucional. O desenvolvimento desse trabalho "concorre" com o

trabalho dos agentes de saúde do município, se diferenciado pelo seu aspecto pastoral em razão da vivência da mística e da identidade do funaciano.

Outro aspecto constitutivo da FUNACI diz respeito à formação e qualificação profissional. Esta iniciativa se instalou no interior da entidade com a perspectiva de oferecer cursos profissionalizantes. O centro Comunitário Carlos Novarese (1.400 m²) construído no ano de 2000 com recursos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, no bairro Anita Ferraz. Foi equipado com laboratório de informática, oficina de corte e costura, oficina de tecelagem, serralharia, lanternagem, mecânica de automóveis, eletricidade, refrigeração e auditório. Tornou-se outra expressão do altruísmo social, do impulso filantrópico e do crescimento setorial da FUNACI. Contudo, também expressa o paradoxo entre uma boa estrutura física e o baixo retorno social em virtude da sub-utilização da estrutura física.

A partir de meados da década de 90, com uma aproximação cada vez maior junto ao poder público local, particularmente nas últimas gestões (1996-2004), a FUNACI criou condições que a levaram a absorver uma pequena parte da política de assistência social de baixa complexidade desenvolvida na capital. Assumiu a gestão de unidades de atendimento social que executam parte da política de proteção à infância e a juventude e a família. Essa transferência de ações inerentes ao Estado para a sociedade civil foi feita sob a égide do discurso da "parceria".

A percepção da relação de "parceria" entre o Estado e a Sociedade Civil, mais do que a configuração de uma redução da presença do Estado na execução das políticas públicas é também uma estratégia das entidades privadas para ampliar a participação da sociedade no controle das políticas públicas. Não se pode dizer, entretanto, que essa prática esteja isenta do histórico clientelismo presente nas relações de poder, atentando para o fato de que por atrás da aparente e inofensiva "parceria" estão ocultadas propostas de transferência de responsabilidades, outorgando uma ausência do Estado na afirmação dos direitos do cidadão.

A relação de parceria entre as entidades sociais e o Poder Público em geral não se pauta em uma agenda programática em torno das políticas públicas, mas em função de atrair um maior volume de recursos para cobrir suas demandas sociais, uma vez que os recursos oriundos das organizações internacionais são cada vez mais escassos. Aos poucos essa relação de "parceria" torna-se uma relação de dependência entre o Estado e as entidades, expresso no dilema: o primeiro não consegue implementar políticas sociais de forma

univesalizante que garanta o acesso e sua eficiência. O segundo necessita dos recursos públicos para fazer funcionar suas atividades.

Quadro 12: Fonte de recursos da FUNACI - 2004.

Fonte	Valor	%
Internacional	R$ 312.782,87	10,69 %
Federal	R$ 1.306.033,32	44,64 %
Estadual	R$ 89.888,85	3,07 %
Municipal	R$ 1.023.759,04	34,99 %
Doações	R$ 154.069,96	5,27 %
Outras Receitas	R$ 39.017,47	1,33 %
Geral	**R$ 2.925.551,51**	**100,00 %**

FUNACI. Relatório 2004. p. 17.

Não há como negar que de fato haja uma escassez de recursos financeiros para que as entidades filantrópicas possam cumprir sua missão. Essa situação desfavorável atinge a maioria das entidades filantrópicas que passaram a perceber que os recursos independentes, de contatos com organizações internacionais e governos locais, tornaram cada vez mais insuficientes para fazer frente à magnitude das tarefas sociais que acabam assumindo.

A limitação do capital financeiro não impediu que a entidade, durante o curso de sua existência, fomentasse e mobilizasse um significativo capital humano de forma expressiva (Quadro 13). No documento apresentado em assembléia geral dos sócios fundadores em 30 de dezembro de 2003, a entidade possuía cerca de 323 colaboradores.

A FUNACI nasceu com uma vocação para o rural e com um amplo capital social. Revelou possuir uma grande capacidade de mobilizar pessoas, em sua grande maioria, constituído por "voluntários": agente de pastoral, religiosos e leigos estrangeiros (italianos). O recrutamento desses voluntários, como afirmou anteriormente, quase sempre acontecia tendo por base requisitos pastorais, muitas vezes com referência a "identidade funaciana". Além disso, demonstrou um apelo excessivo ao saber empírico e ao espontaneismo abnegado de base altruísta. Esses elementos muitas vezes também serviam de critérios de escolha dos colaboradores. Poucos sujeitos dos movimentos sociais do campo foram agregados a essa experiência.

Ficou claro que o perfil do colaborador deveria estar coerente com a cultura organizacional[118], isto é, com os valores, as atitudes, os modos de convivência, as formas de agir e o exercício do poder no interior da instituição. Na verdade, tratou-se de uma "educação da subjetividade" na qual o "voluntariado" constituiu-se como opção da própria entidade para criar oportunidades de trabalho para uma massa de desempregados. Em geral, o perfil do colaborador adotado na entidade estava centrado muito mais na idéia do voluntário do que na formação técnica e na competência profissional:

> Falar de "competências" não é a mesma coisa que falar de "qualificações". As qualificações referem-se à aquisição de saberes requeridos para o exercício de uma profissão e à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados etc. As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações de trabalho, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional. A competência profissional é a qualificação em ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho (CANÁRIO apud LIBÂNEO, 2004, p. 35).

Outro aspecto bastante acentuado na entidade além do voluntariado foi o intercâmbio. Este aspecto constituiu-se como um valor fundamental tanto no Complexo Socopo como, posteriormente na FUNACI. Uma herança do MEPES cultivada a partir do envio de voluntários colaboradores ao centro de formação e a escola técnica da família agrícola de Olivânia para fazer o curso técnico em agropecuária e posteriormente reproduzir a experiência no Piauí.

Quadro 13: Nº de colaboradores - 2003.

QUADRO DE COLABORADORES DA FUNACI - 2003.						
Setor	Trabalhador voluntário	Trabalhador Celetista	Estagiário	PCD [119]	Servidor Publico	Total
Administração	13	05	0	0	03	21
Educação[120]	94	49	18	0	1	162
Saúde	25	47	0	0	0	72
Ação Comunitária	64	0	0	0	0	64
Agricultura[121]	04	0	0	0	0	04
Total	200	101	18	0	4	323

Fonte: FUNACI. 2003.

[118] Entende-se por cultura organizacional a idéia de que as organizações são marcadas pelas interações sociais entre as pessoas, destacando as relações informais que ocorrem na instituição, para além de uma visão meramente burocrática do funcionamento da instituição.
[119] Pessoas com deficiência.
[120] No setor de Educação segundo o organograma da entidade está incluído as ações das EFAs, Creches, núcleos de atenção integral à criança e ao adolescente e o centro de aprendizagem profissional - CCACN.
[121] Neste Setor se estabelece uma relação de "parceria" com aqueles que vão explorar a terra.

O trabalho com voluntariado possui um sentido altruísta nos contornos da visão do trabalho assistencial da igreja. É preciso desmistificar a idéia de que o trabalho social e educativo pode ser inteiramente desenvolvido apenas por um voluntarismo altruístas dispostos a trabalhar por objetivos sociais sem implicar na garantia de uma renda suficiente que garanta a sua sobrevivência. É imprescindível superar este nível de assistencialismo das entidades sem fins lucrativos nas ações sociais e educacionais, sem, contudo perder o espírito do profissionalismo responsável. Em geral o processo de recrutamento está centrado no forte apelo ao voluntariado[122] como um valor institucional ou como um apelo à solidariedade motivada por sentimentos religiosos e pastorais

> A possibilidade de que uma parte importante da política social seja implantada de forma transitória ou definitiva através de ONGs, significa que estas devem atualizar-se, reciclar-se e reorganizar-se para tal fim, o que requer um trabalho profissional e não-voluntário. E isto que requer uma dedicação que deve ser remunerada. Nesse sentido, a atitude de ver as ONGs como mão-de-obra qualificada e barata deveria ser revista pelos organismos que sustentam essa idéia, se é que se quer uma cooperação, criativa e auto-sustentável (CORAGGIO, 2000, p. 175).

A discussão sobre o capital humano e sua motivação para o trabalho voluntariado chama a atenção pelo fato de que a entidade tem uma vocação natural para o trabalho no meio rural, mas paradoxalmente, concentra na capital o maior volume de colaboradores nas atividades especificamente urbanas. Cerca de 75% do seu pessoal desenvolve ações na zona urbana e apenas 25% na zona rural. Referindo-se especificamente a educação são cerca de 162 colaboradores envolvidos, sendo 49% apenas inseridos em atividades educacionais no campo[123].

Quadro 14: Distribuição do Capital Humano da FUNACI -2003.

Área	Número	%
Urbana	288	89
Rural	35	11
Total	323	100

Fonte: FUNACI, 2004.

[122] Pode-se ser encontra no interior da instituição dois tipos de voluntariado. Primeiro aquele que por força do seu estatuto estão impedidos do recebimento de qualquer forma de remuneração. Segundo aquele que em razão da Lei 9.608/98 pode ser identificado como atividade não remunerada, prestada por pessoa física a instituição privada sem fins lucrativos, que tenha por objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social que através de instrumento forma denominada "Termo de Adesão" formaliza a contratação da atividade voluntária.

[123] Do total de 162 colaboradores 45 estão nas escolas família agrícola, 31 estão nos centro de educação infantil e 04 nas fazendas.

A distribuição do capital humano-profissional destinado à educação do campo, além de ser insuficiente, indica uma tendência natural, de concentração das atividades e de recursos da entidade na área urbana, o que, conseqüentemente, poderá influenciar de forma não equânime o conjunto de suas decisões. Pode ser que futuramente as ações realizadas no meio rural fiquem comprometidas na ordem das prioridades de investimento, uma vez que se reduz cada vez mais o recurso financeiro, portanto, insuficiente para atender a todas as demandas sociais que lhes são apresentadas. Por exemplo, o investimento feito nas escolas, especificamente, no nível do ensino fundamental. A tendência natural será a incorporação dessas escolas na rede pública dos municipais em que estão situadas, limitando o investimento da entidade apenas à conservação das instalações físicas e, pontualmente, na formação dos recursos humanos.

Quadro 15: Nº de colaboradores nas EFAs - 2003.

Escolas	Nº de colaboradores
EFA Soinho	12
EFA Baixão do Carlos	08
EFA Miguel Alves	06
EFA São Pedro do Piauí	09
EFA Montes Claros	08
Total	45

Fonte: FUNACI - setor de pessoal / 2004.

A tentativa de elaborar uma visão panorâmica da complexidade dos serviços instituídos pela FUNACI permitiu que tivesse, com maior clareza, como o processo de implantação da educação por alternância se deu na teia das relações sociais como recurso capaz de transformar o agricultor em um profissional da agricultura.

Figura 12: Organograma da FUNACI: 1989.

FUNDAÇÃO PE. ANTONIO DANTE CIVIERO

CRECHES

Socopo

Stª Inês

Elisa Romaro

Divino Esp. Santo

Morros

Stª Luz

Soinho

Vila Nova

Pedra Mole

Baixão do Carlos

HOSPITAL SÃO CARLOS BOROMEO

Posto de Saúde

Serviços médicos

Serviços odontológicos

Serviço Social

Pré-natal

Saúde comunitária

Programas especiais

ESCOLA FAMILIA AGRÍCOLA

2º GRAU

Soinho

1º GRAU

Montes Claros

Soinho

ASSENTAMENTOS

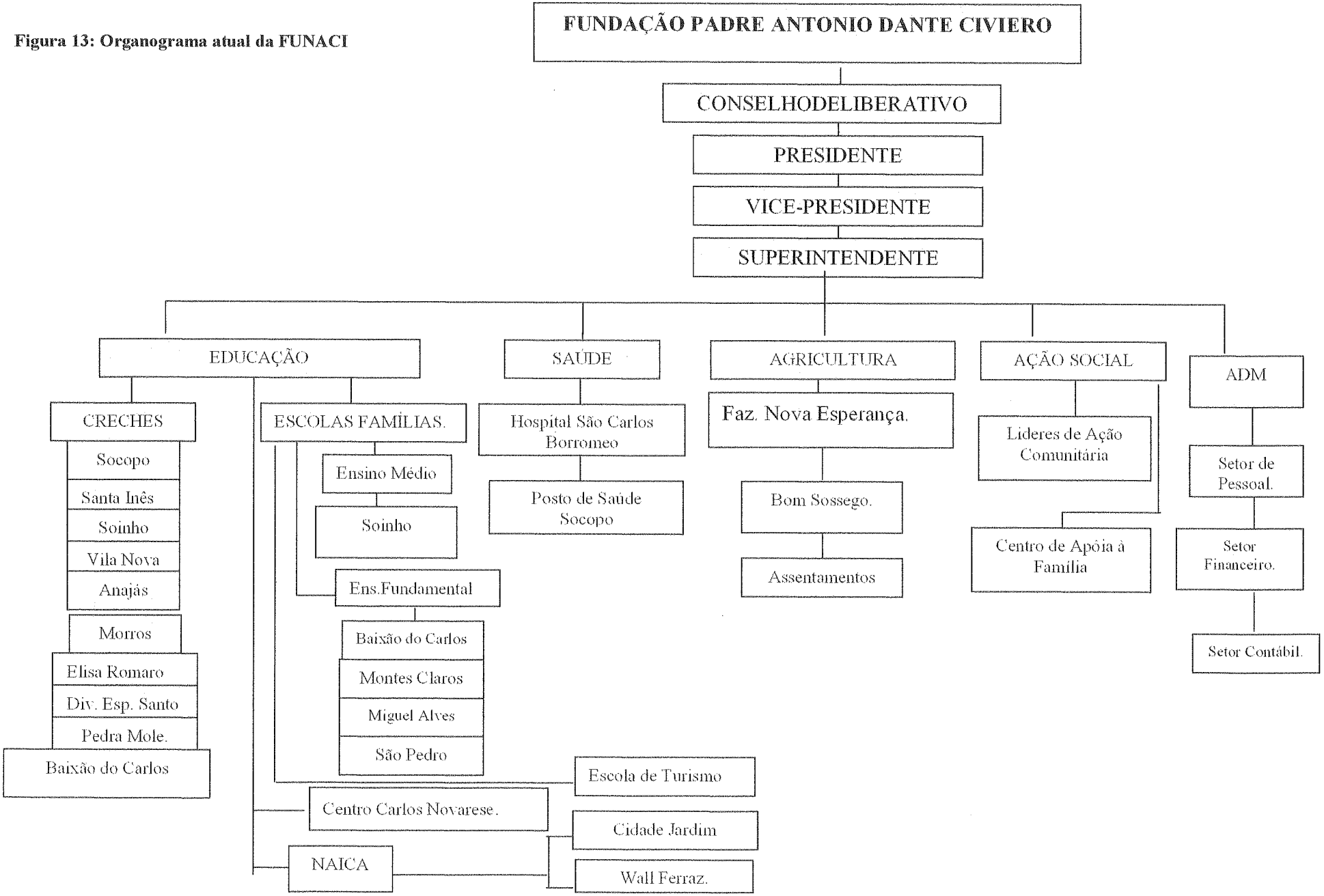
Stª Inês

Elisa Romaro

Divino Esp. Santo

Bom Socesso (P. D)

Figura 13: Organograma atual da FUNACI



6.9 A alternância surge na Fazenda

A fazenda pode ser considerada um ícone do processo de colonização do Piauí. Foi em torno dela que surgiram os primeiros núcleos de povoamento, tornando-se mais tarde o modelo de ocupação territorial predominante.

Um dado preliminar identificado no início dessa pesquisa sobre o surgimento das escolas por alternância no Piauí, levou-me a identificar que no primeiro momento, essa experiência esteve ligada a uma incipiente iniciativa no colégio Santo Afonso, bairro Socopo, em Teresina. A região da grande Socopo vinha sofrendo um intenso processo de urbanização no final da década de 80. No entanto, após análise constatei indícios de que a iniciativa escolar no interior da referida escola ainda não podia caracterizar de fato como uma verdadeira educação por alternância. Tratava-se apenas de uma iniciativa para atender demandas de jovens da região que queriam dar continuidade aos estudos.

Contudo, os registros apontaram para o fato de que a experiência de educação por alternância iniciou efetivamente em torno da fazenda de Montes Claros, localizada a quase 200 Km de Teresina com 1.250 hectares pertencente à Sociedade Nacional de Instrução[124]. Na propriedade residiam cerca de 12 a 20 moradores que ocuparam a terra na condição de meeiros. Durante quase 25 anos a propriedade teve como finalidade principal, como já disse, suprir as necessidades da Sociedade de Nacional de Instrução em Teresina, como afirma Benya (1986, p. 03) em relatório que fez sobre a fazenda:

> Uma região onde predomina uma pecuária muito mais extensiva do que intensiva, a fazenda de 1.250 hectares, com cerca de 300 cabeças de gado, possui uma topografia bastante plana, mas com colinas geológicas de rochas laterizadas e sedimentária.
> A fazenda tem 7 açudes dos quais 4 ou 5 ficam com água durante todo ano, apresentando possibilidades realísticas para piscicultura intensiva.
> [...] No período de 20 a 25 anos a fazenda foi usada só para produzir carne de boi para a comunidade dos Jesuítas em Teresina. A produção foi, e ainda fica, muito extensiva. Os moradores ficaram na terra sem nenhum projeto comunitário de cooperação. O solo da terra é bastante acido e a mesma terra foi e ainda é, principalmente usada só para cultivar safras básicas nas roças temporárias (de 2 ou 3 anos) cultivadas por processo antigo, como a queimada longa e forte época da seca (junio ao novembro) impede uma intensiva cultivação das safras sem a ajuda de espécies especiais e da irrigação.

O município de Aroazes fica localizado no centro-norte piauiense, na micro-região de Valença, a 200 km da capital, com uma área de 869 km². Possui uma população em

[124] Segundo informações levantadas esta fazenda foi adquirida pela S.N. I pelo Padre Luciano Ciman em 1973 quando foi diretor do Conselho de administração da S.N. I com o objetivo de produzir sustento para as obras sociais mantidas pela S.N.I no Piauí, com o compromisso de promover às famílias que residissem na fazenda e moradores vizinhos por meio da assistência médica educacional e religiosa.

torno de 103.258 habitantes[125], sendo que 52.63 residem na área urbana e 47.37% na zona rural. Sua densidade demográfica está em torno de 7,38 hab/ km² e apresenta uma estrutura fundiária constituída predominantemente por pequenos proprietários que praticam uma agricultura familiar.

Quadro 16: Estrutura fundiárias de Aroazes - 1999.

Módulos Fiscais	Área total		Área produtiva		Área não Produtiva	
	Imóveis	Hactare	Imóveis	Área(ha)	Imóveis	Área(ha)
Total geral	273	132.474,4	27	64.661,3	86	63.703,6
Menos de 01	160	4.109,5	-	-	-	-
Pequena propriedade	71	9.565,5	14	1.859,8	57	7.705,7
Média propriedade	33	16.443,0	10	5.243,6	23	11.199,4
Grande propriedade	09	102.356,4	03	57.557,9	06	44.798,5

Fonte: CEPRO: Informações municipais

Como responsável pelo Complexo Socopo, Pe. Humberto em visita realizada em 1986 constatou uma completa ausência de escolas para crianças e jovens da comunidade. Percebeu que os jovens da região migravam para os grandes centros urbanos criando um vazio demográfico e um empobrecimento do capital cultural e humano na comunidade. Concluiu que esse fenômeno estava ligado diretamente à falta de escola e de trabalho no município, portanto, merecia uma intervenção social.

Para instalar a escola providenciou a realização de um estudo prévio da região e um trabalho educativo de base junto à população da fazenda com o objetivo de "formar o agricultor técnico ligado a terra e promover conjuntamente o desenvolvimento do aluno e de sua família, evitando assim o êxodo rural" (FUNACI, 1991, p. 02). Havia também no entorno da fazenda uma grande demanda por escola, uma vez que a opção para freqüentar a escola estava restrita a iniciativa pública na sede administrativa do município ou privada pertencia a Companhia Nacional de Educação Comunitária - CENEC, sendo, portanto paga.

Após prévio estudo realizado por dois técnicos em agropecuária e ex-alunos da escola família agrícola de Olivânia (Domingos de Jesus e Jonacy Santos), ficou caracterizado que os moradores da fazenda eram praticamente todos meeiros ou arrendatários; que sobreviviam basicamente da agricultura familiar para o auto-consumo e em conseqüência disso viviam em precárias condições econômicas. O estudo iniciado em agosto 1985 foi

[125] Senso demográfico de 2000.

concluído em novembro do mesmo ano, sendo apresentado em assembléia, com a presença do administrador da fazenda, técnicos do MEPES e de algumas famílias da região. A conclusão foi que havia grandes possibilidades de se implantar nessa região uma escola família agrícola e transformar moradores da fazenda (meeiros) em pequenos agricultores. A escola funcionaria no ano vindouro (1996) provisoriamente na casinha da fazenda em regime de semi-internato, podendo os alunos freqüentá-la durante o dia e a noite retornarem para suas casas. Em 26 de junho deu inicio a primeira experiência de escola família agrícola no Piauí.

Figura 14: Fachada da casa que sediou a Escola de Montes Claros



A primeira experiência de educação por alternância surgida em torno da fazenda funcionou como escola anexa ao colégio Santo Afonso até 1996, oferecendo escolarização de nível elementar (5ª a 8ª série do antigo primeiro grau). Atualmente integra o sistema municipal de ensino de Aroazes ainda como "escola anexa" à escola Municipal vereador "Osório Ferreira do Vale".

Alguns aspectos dessa escola chamaram a atenção. O primeiro deles foi o fato da escola encontrar-se geograficamente distante da sede administrativa da FUNACI, o que pode ter contribuído, para um certo isolamento, funcionando em instalações precárias e com um quadro restrito de colaboradores voluntários. Inicialmente apenas com dois técnicos agrícolas, recém formados na escola de Olivânia (ES). Todos eles sem experiência na implantação de EFA, o que evidenciava outro aspecto considerado relevante: a escola nasceu sob condições bastante adversas tanto do ponto de vista administrativo, como do ponto de

vista pedagógico. Os primeiros colaboradores na escola não tinham ao certo o que significa a educação por alternância. Mais tarde a equipe de monitores ganhou reforço de outras duas monitoras recém formadas no MEPES (Kota e Elineida). Ambas também sem experiência.

O fato da escola de Montes Claros ter sido efetivamente a primeira experiência de educação por alternância a oferecer formação e escolaridade para os agricultores dessa região, serviu efetivamente para indicar o percurso que a escola tinha que fazer para educar os filhos dos moradores e, em pouco tempo, demonstrou a capacidade de influenciar na mudança do cenário local:

> O projeto principal da fazenda é a escola família. Só com 05 meses, desde a sua iniciação, esta escola já começou a abrir as vistas dos alunos ao mundo e ao ambiente em que eles moram. É um projeto cujos resultados vão surgir lentamente porque na realidade, é um projeto que está tentando melhorar os pensamentos que influem nas condições da vida e do espírito, a partir de uma geração outra. Neste sentido, seus sucessos podem estender além dos moradores da fazenda e abranger os habitantes da região total.
> Estes pequenos sucessos iniciais (i. é., colméia, carpintaria, roça, horta, escola) mostram que o jeito da fazenda em Montes Claros é muito mais amplo do que só para a produção de carne. Apresenta possibilidades cientificas, ecológicas e humanas para atingir o espírito de muitas pessoas nas suas tarefas como administradores da terra (BENYA 1986, p. 3).

A inexperiência do monitores e as condições precárias de funcionamento da escola contribuíram para que pouco tempo depois para que o grupo ficasse fragilizado a ponto de se dispersar, permanecendo apenas a monitora Kota na condução da experiência.

Os resultados iniciais da escola não foram muito animadores. Tornava-se desafiador fazer educação por alternância na realidade do semi-árido piauiense. A primeira turma teve 12 alunos matriculados. Destes 83% concluíram os estudos em 1989. Dos alunos que concluíram 04 continuaram seus estudos na recente escola técnica da família agrícola instalada na comunidade do Soinho, zona rural de Teresina; 02 permaneceram na comunidade e os outros 06 abandonaram o campo por não acreditarem.

A experiência de transformar moradores da fazenda em pequenos proprietários implicou também no trabalho de organização da comunidade. Quase dez anos depois os moradores criaram a associação de pequenos produtores de Montes Claros e circunvizinhança em 1997 com o objetivo de melhorar as condições dos trabalhadores agrícolas da região. O que chamou a atenção foi o fato da associação levantar um financiamento no valor de R$ 91.000,00(noventa e um mil reais), junto ao BNDES para a compra de 1.048 hectares. Em

2002 a associação pagou o valor citado acima a FUNACI pelas terras onde residiam e este recurso foi revestido em benfeitoria para a escola. Nos registro da entidade esse processo foi caracterizado como sendo uma espécie de "reforma agrária".

Após 19 anos de existência a escola mantém ainda uma aparência rústica. Sem o reconhecimento no Conselho Municipal de Educação – CME, a escola funciona como um anexo da escola municipal vereador "Osório Ferreira do Vale". Devo ressalta, porém que essa forma de gestão escolar é estranha à legislação (LDB 9.394/96), uma vez que ela não faz nenhuma referência à figura de escola anexa na estrutura administrativa e pedagógica do ensino.

No entanto, daquela escola surgida na casinha da fazenda sobraram apenas alguns traços. Mesmo com ampliação e, há poucos anos atrás, com uma reforma na estrutura física, sua aparência ainda é rústica. A equipe de monitores foi ampliada e atualmente está composta de 06 profissionais (01 com curso superior e 05 freqüentando a universidade). Apesar de ter iniciada sua autonomia financeira com relação a investimentos sua gestão continua dependente da administração central da mantenedora.

Figura 15: Fachada lateral da ampliação da EFA de Montes Claros



Fonte: Foto de arquivo da FUNACI, 2004.

Como disse o processo de consolidação ainda é um desafio, tanto do ponto de vista da organização didática quanto produtiva. Praticamente sua sustentabilidade financeira depende dos recursos de convênio com o poder público local, haja vista, que a propriedade da escola ainda não garante sua auto-sustentabilidade. No entanto, com a criação da associação de pais em 2004, a escola reassume seus contornos filosóficos, porém sem uma participação deliberativa na escola.

No entanto, devo registrar que o desenvolvimento da comunidade somente foi possível devido à presença atuante da escola. Ela se tornou uma espécie de centro de referência na região. Além disso, contribuiu para que a comunidade fosse amplamente beneficiada com ações do programa de combate a pobreza rural – PCPR, com a criação de condições de infra-estrutura para os agricultores (eletrificação rural, casa, poço) além de outros projetos produtivos conduzidos pela associação de produtores agrícolas. Portanto, pode-se considerar que o nível de organização e de desenvolvimento da comunidade foi em grande parte em decorrência da educação por alternância na comunidade.

Todavia, não se pode perder de vista que a escola está inserida em um contexto do semi-árido no qual os indicadores sociais e econômicos são preocupantes. A organização da escola, como uma das agências de desenvolvimento, precisa ser fortalecida tanto com relação aos aspectos de caráter endógenos (como organização da escola e participação dos pais na condução dos processos participativos) como exógenos (aqueles vindo de fora para dentro da comunidade).

Em 2004 a escola matriculou 96 alunos. Este número em relação ao universo de matriculas efetuadas no município (1.671 alunos matriculados, segundo senso escolar-2004) corresponde a 5,7% das matrículas do município. Sem levar em conta que existem na escola alunos de outros municípios.

Observando o desempenho da escola nos 19 anos de existência, contribui para que 642 alunos tivessem acesso à escolaridade fundamental, o que representa uma média de 33 aluno/ano. Outro aspecto importante foi que, apesar de oferecer especificamente as últimas séries do ensino fundamental (5ª a 8ª série), os alunos por terem faixas etárias diferentes retornam à comunidade de origem com um repertório de conhecimento agrícolas que contribuem para melhorar a relação da família com a propriedade.

Quadro 17: Matricula na EFA Montes Claros -1986 a 2004.

Ano	Nº de alunos
1986	12
1987	18
1988	48
1989	72
2000	99
2001	99
2002	99
2003	99
2004	96
Total	642

Fonte: FUNACI, 2004.

6.10 Latência e visibilidade da experiência das EFAs

A experiência com a escola de Montes Claros serviu para dar impulso à experiência iniciada na estrutura do colégio Santo Afonso. Os registros indicam de que as experiências de educação em alternância andariam de forma paralela aos propósitos dos movimentos sociais no campo no Piauí. A escola "não era para intensificar aspectos ideológicos, técnicos ou políticos da Reforma Agrária, mas avaliar experiências em andamento [...]" (FUNACI, 1991, p. 11). Este direcionamento foi explicitado no seminário sobre a reforma agrária realizado nos dias 19 a 23 de agosto de 1997, cujo tema foi: "A Igreja e a Terra para o Homem: Experiências e Desafios". Neste evento foi traçada a direção da difusão das experiências: primeiramente a intensificação do processo de implantação e difusão das escolas família agrícola no Estado; segundo o processo aconteceria à margem das questões ideológicas e políticas da reforma agrária, mantendo uma aparente neutralidade, sob a égide da autonomia política. E terceiro a preocupação com o modelo de gestão, incluído aí a participação e a auto-sustentação.

No Piauí, como em regra geral, os movimentos sociais do campo mantiveram uma relação muito próxima com o trabalho pastoral da Igreja Católica, particularmente com as Comunidades Eclesiais de Base – CEBs. Porém, o tema da educação escolar era algo periférico na organização desses movimentos. Historicamente a plataforma de luta no campo se concentrou muito mais nas questões que diziam respeito à luta pela terra.

Basta verificar que os primeiros sindicatos rurais no Piauí foram organizados e implantados com a contribuição da Igreja a partir da década de 60. Somente a partir de 1967 foi que confederação dos trabalhadores na agricultura – CONTAG passou a dar orientação direta, com a criação da delegacia no Piauí. Mas foi a partir de 1971 com a criação da federação dos trabalhadores na agricultura – FETAG, que definitivamente, os sindicatos passaram a receber orientação da FETAG. Contudo, essas mediações sociais no campo somente desenvolviam atividades burocráticas e assistencialistas.

No Piauí a reedição da experiência da escola família agrícola no Piauí encontrou um cenário no qual havia uma frágil identidade cultural agrícola e pouco envolvimento do movimento das organizações dos trabalhadores rurais. Apesar da área de abrangência do Complexo Socopo ser totalmente rural, sua população não era o que se podia chamar de pequenos proprietários rurais, mas de trabalhadores rurais, muito diferentes do cenário que marcou a experiência desenvolvida pelo MEPES, na década de 60 no Estado do Espírito Santo.

Apesar do intenso trabalho pastoral da Paróquia associado ao trabalho social da FUNACI, de sua inserção no cotidiano das pessoas, ficou uma lacuna na aproximação junto aos movimentos de trabalhadores rurais e, até mesmo, junto aos "novos movimentos sociais no campo" no sentido de que se somasse ao fortalecimento da luta pela terra.

O processo de implantação das escolas andou a passos lentos e de forma precária até o final da década de 80 em razão da ausência de profissionais qualificados e de uma acentuação excessiva no voluntariado. Em razão disso, as próprias escolas atraiam para si mais uma imagem de escolas comunitárias do que escolas profissionalizantes. Essa situação perdurou até o início da década de 90 quando o processo de expansão ganhou um novo impulso.

Como disse acima, a difusão das escolas foi lento e não acompanhou as mudanças que o cenário sócio-demográfico do Complexo Socopo sofria na década de 90. Surgiram dificuldades de todos os tipos, desde o perfil dos alunos até a identificação de pessoas com a preparação necessária para assumir a condução do projeto, sem falar da escassez de recursos financeiros.

Quadro 18: Situação fundiária no Complexo Socopo.

Área agricultável 11.7000.00 ha.	
Grande proprietário	73%
Pequeno proprietário	21%
Sem terra	5,2%
Ocupantes	1%
Arrendatário	0,8%
Total	100%

Fonte: FUNACI. 1993. p.06.

A realidade da região do Complexo Socopo era de grupos de famílias que residiam no campo, mas que não tinha tradição agrícola. A figura do pequeno proprietário era pouco expressiva e as relações de produção basicamente estavam centradas no latifúndio.

A partir dos registros de matrícula dos alunos que freqüentaram o colégio Santo Afonso nessa década, foi possível ter uma idéia aproximada do perfil dessas famílias que pareceria muito mais a se confundir com o de um proletariado rural. Trava-se apenas de famílias que residiam e trabalhavam em terras que não lhes pertenciam e que viviam de uma agricultura de auto-consumo.

Quadro 19: Origem dos alunos - 1993

Total de matrícula: 932 alunos	%
Filhos de assalariados	50%
Filhos de Meeiros	30%
Filho de Pais desempregados	20%
Total	100%

Fonte: FUNACI/Escola Agrícola Santo Afonso Rodriguez, 1993.

A configuração das famílias refletiu o processo acelerado de urbanização que se instalou na região a partir da década de 90[126]. A configuração demográfica foi alterada, ampliando-se os limites geográficos e se instalou uma espécie de *continuum* urbano-rural no qual as pessoas residiam na zona rural, mas não necessariamente estavam vinculados à agricultura. Com a ampliação dos limites urbanos na região da grande Socopo o que se teve foi à transformação de pequenos aglomerados rurais em vilas e favelas[127]. Era, de certa forma, uma "ameaça" a identidade rural dessa região.

O cenário de "explosão demográfica" na região fez com que a FUNACI afirmasse de forma mais ênfase sua identidade ideológica, programática e "mística". Passou-se então, a dar mais ênfase aos princípios que constituíram a "identidade do funaciano" [128]:

> O complexo Socopo é uma entidade que visa a transformação social, orientada pela visão cristã do homem e do mundo, conforme a doutrina social da Igreja.
> O essencial nesta visão é a Pessoa Humana em torno da qual tudo gira a fim de ajudá-la em sua promoção, para que se torne o sujeito de sua própria educação e crescimento e desfrute consciente e responsavelmente de seus direitos.
> A promoção da pessoa, ainda que seja algo de inalienável e intransferível, é realizado em conjunto com duas outras exigências:
> - O crescimento humano-social da comunidade.
> - O desenvolvimento sócio-econômico da própria região e conseqüentemente abertura em conjunto a outros grupos humanos.
>
> Promoção Humana----Crescimento da comunidade----Desenvolvimento da Região (FUNACI, 1994, p. 13).

Quero ressaltar que neste período o intercâmbio de voluntários de instituições como Sociedade Nacional de Instrução - SNI, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES; Congregação das Carmelitas Divina Providência CDP (MG); e Associação Brasileira de Educação Familiar – ABEFS, teve um papel fundamental, principalmente, o intercâmbio dos voluntários vindos da Itália:

---

[126] Cf. o Livro da professora Antonia Jesuíta de Lima: "As Múltiplas faces da pobreza: formas de vida e representações simbólicas dos pobres urbanos. –Teresina: Halley, 2003".
[127] O senso de Vilas e Favelas em 1996 registrou a existência de 149 vilas e favelas em Teresina.
[128] A identidade do funaciano é uma réplica *ipsum litere* dos princípios organizacionais, éticos e ideológicos adotado desde a década de 60 no MEPES.

> Associação dos Amigos do Espírito Santo e Centro de Colaboração Comunitária – AES.CCC (*Padova* – Itália), Casa Rurale Artiggiana de Treveglio (Itália), Cooperação Técnica (governo da Itália), Comunidade Econômica Européia, Grupo Missionário Verano (Itália), Missioni Jesuítas (Itália), Cáritas Antoniana (Padova – Itália), Nova Charitas (Itália), DISOP (Bélgica) e Solidariedade Internacional de Maison Famliares Rurales (Bélgica) (FUNACI, 1994, p. 16).

Progressivamente a FUNACI foi constituindo como um complexo. Seu crescimento, no entanto não foi associado, na mesma proporção, à criação de condições objetivas de sustentabilidade. O financiamento de suas ações passou a ser objeto de maior preocupação em razão de que sua filantropia "não dar retorno em bens materiais e nem sequer oferecia resultados quantificáveis em curto prazo e não atraia facilmente recursos financeiros (FUNACI, 1993, p. 08)". O capital necessário para fazer funcionar suas atividades, em grande maioria era oriundo de doações internacionais, subvenções do Governo Federal, Estadual e Municipal e de resultados de transações que eram efetuadas e, portanto tornavam-se cada vez mais oscilante e reduzidas em virtude da escassez das doações internacionais e dos recursos públicos.

Durante a década de 90, a pareceria com o Poder Público, particularmente com a prefeitura de Teresina, tornou-se imprescindível para viabilizar o funcionamento das atividades da entidade, principalmente nas áreas de saúde e educação. A pesar de possuir um significativo patrimônio de bens imóveis, sua vulnerabilidade financeira era algo presente como um espectro que sobrevoava a entidade. Sem perceber, tornou-se quase que dependente da atração do capital estatal para manter as atividades.

6.11 Escola do Soinho: formar o trabalhador para o capital

Como disse anteriormente, a experiência iniciada no interior da escola Santo Afonso com alunos do 1° grau (6° a 8° séries) ganhou impulso a partir de novas demandas de alunos que concluíam o primeiro grau (na época vigorava a lei educacional 5.692/71) e que queriam continuar os estudos e adquirir uma profissão para permanecerem na comunidade. Essa motivação foi suficiente para impulsionar a implantação da escola técnica agrícola na região do Complexo Socopo, precisamente na comunidade do Soinho sob a inspiração de transformar jovens em agricultores profissionais como foi a experiência do Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo – MEPES.

A idéia era de fixar os jovens no campo, despertar o interesse pela atividade agrícola e pecuária de base familiar e disseminar a cultura do associativismo e o

cooperativismo como forma de organização da prestação de serviços e de promoção humana na própria comunidade através da escola.

Para realizar o recrutamento de jovens na região foi feito um forte apelo pastoral por meio do qual se projetou uma imagem de "escola comunitária", na qual cada aluno matriculado corresponderia a uma família acompanhada. Este apelo familiar/comunitário pretendia romper com a tradicional distância existente no modelo de educação convencional entre a escola - família e comunidade.

No entanto, chamo a atenção para o perfil dos moradores da região do Complexo Socopo, já mencionada anteriormente. Eles não tinham uma tradição agrícola como a dos pequenos produtores do Espírito Santo. Tratava-se de uma população rural, mas não necessariamente de pessoas que sobreviviam da agricultura familiar. Eram famílias de trabalhadores, proletários rurais, assalariados, meeiros e desempregados que já viviam em um *continuum* rural-urbano e muitas delas, apesar de residirem na zona rural, não necessariamente estavam ocupadas em atividades agrícolas e nem mesmo dependiam dela como sua única fonte de renda.

O projeto de "desenvolvimento" da FUNACI para a região do Complexo Socopo estava centrado em um modelo de produção agrícola convencional. Havia uma convicção profunda que as famílias poderiam viver exclusivamente da atividade agrícola e que o cultivo da terra seria a sua garantiria de permanência na região. Paradoxalmente, nessa mesma década, a atividade agrícola mal dava para garantir o sustento da família que migravam para outras atividades. Sem terra, as famílias do Complexo Socopo tornaram-se proletários rurais dos grandes negócios agrícolas, como foi o caso da exploração da cana-de-açúcar nessa região[129].

Neste contexto, a EFA do Soinho surgiu com a vocação de formar o agricultor profissional (técnico agrícola). Todavia, viu diante de si, o problema da propriedade da terra: o aluno não possuía terra para que vivenciar e experimentar a alternância como formulava a

---

[129] Nas últimas décadas houve pouca alteração no numero de habitante da zona rural, em torno de 39.000 habitantes, enquanto a população urbana cresceu rapidamente. A falta de competitividade do setor primário faz com que no campo fique principalmente uma mão de obra composta por velhos, aposentados e desempregados. A produção agrícola do município é predominante realizada por pequenos proprietários, parceiros ou ocupantes que trabalham em áreas de menos de 10 ha (52% da área colhida), produzindo principalmente milho, arroz, feijão e mandioca de maneira rudimentar, sem uso de máquinas e implementos agrícolas, sem adubação ou correção de terra e sem uso de sementes melhoradas. A produção atende basicamente ao consumo familiar do produtor. Há ainda uma produção significativa de cana-de-açúcar, predominante em estabelecimentos de tamanho médio, entre 100 e 1000 ha.

proposta pela escola. A terra não era um elemento que lhe dava identidade como sujeito do campo.

Figura 16:Fachada da EFA do Soinho



Fonte: arquivo da FUNACI, 2003.

> Mas, é, sobretudo, a concepção de propriedade – pelas idéias e atitudes que ela desperta – que circunscreve um espaço político, ideológico e social comum a todas os classe e grupos dominantes no campo. É precisamente em torno das noções de terra-acumulação, terra-patrimônio, terra-objeto de especulação, terra-poder, terra-violência que velhos e novos personagens se embaralham e se identificam mutuamente (BRUNO, 1997, p.13).

A superação desse problema se deu pela mediação na aquisição de terra. A FUNACI em 1994 adquiriu 150 hactares para que servisse dentre outras finalidades para a prática educativa:

> Teria um sentido bem definido: permitir ao aluno recém formado nas EFAs uma mais ampla prática que aperfeiçoasse seus conhecimentos técnicos (agricultura, criação de animais, administração gerencial, comercialização de produtos, etc) e se sinta um profissional competente e autônomo, que acredite em si mesmo e possa assim ficar despertado e motivado para cuidar responsavelmente da própria terra que lhe será conseguida através dos assentamentos (FUNACI, 1994, p.32).

No contexto da educação por alternância a propriedade é um recurso colocado resolver o problema da falta de terra dos alunos nas práticas agrícolas e para suprir outras necessidades da própria entidade. Diga-se de passagem, que se esperava que por meio do

cultivo da propriedade a entidade alcançasse um meio de auto-sustentação não só da escola do Soinho, mas de sua própria estrutura:

> Ser uma sala de aula aberta por meio da qual seria possível demonstra que era possível e é rentável cultivar a terra.
> Ser uma escola–modelo que complemente a formação técnica-humana de nossos agricultores, jovens preparados pelas EFAs. Aí farão a sua "residência agrícola", o seu "mestrado", adquirindo autonomia e competência.
> Ser uma atividade que retribua os investimentos feitos com uma produção que ajude de forma concreta a subsidiar as atividades do Complexo Socopo (FUNACI, 1994, p. 33).

A idéia de anexar a propriedade à escola foi uma invenção tipicamente da alternância no Brasil. No Piauí todas as EFAs vinculadas a FUNACI surgiram com uma propriedade de terra com uma singular característica: ser ao mesmo tempo produtiva e educativa.

Quadro 20: Propriedade das EFAs

Escola Família Agrícola	Propriedade (ha)
Soinho	30 ha
Baixão do Carlos	08 ha
São Pedro	25 ha
Miguel Alves	50 ha
Montes Claros	100 ha

Fonte: FUNACI, 2001, p. 14.

Portanto, o desafio posto para a escola era o cultivo da propriedade de modo a equacionar um problema quase insolúvel: ser ao mesmo tempo "sala de aula" para os alunos que concluíam os estudos, realizar experiências agrícolas dos monitores/alunos e produzir para garantir parte da manutenção da estrutura da FUNACI.

Como disse anteriormente, a experiência iniciada no interior do colégio Santo Afonso Rodrigues (1986) foi transferida para instalações definitivas na comunidade do Soinho. Surge a primeira experiência popular de ensino profissionalizante para agricultores no Piauí, sob a inspiração matricial do MEPES que moldou por algum tempo essa experiência:

> Modelo educativo inteiramente adaptado à promoção do meio rural, revelando-se, em sua caminhada, instrumento eficiente para conjugar a promoção do jovem com o desenvolvimento de sua família e comunidade e crescimento técnico-econômico da região. Voltada para o meio agrícola é uma escola do meio rural, no meio rural e para o meio rural [...] uma unidade pedagógica que congrega em torno da educação os pais, os alunos, os membros da comunidade rural, os monitores e as entidades interessadas no desenvolvimento do homem, da comunidade, do meio rural (FUNACI, 1992).

Aos poucos a FUNACI adquiriu, não só legitimidade com a iniciativa da escola nessa região, mas também o reconhecimento público que resultou, além da ampliação de seu capital cultural e social, contou também com a adesão de gestores públicos do entorno da região. No final da década de 90, o modelo de educação das escolas família agrícolas era vista como uma "fórmula" válida para o desenvolvimento agrícola da região, uma vez que as práticas de assentamento para a reforma agrária no Estado pareciam não obter êxito. Uma das razões devia-se ao fato de que os assentamentos eram realizados com pessoas já de idade adulta, sem o preparo adequado e as condições para a atividade agrícola, além da inexistência de uma escola adequada à sua cultura, além do desgaste das crianças e jovens de ir e vir diariamente para a escola sob qualquer condição atmosférica. Os assentados acabavam abandonando a terra.

No entanto, os dados levantados na pesquisa não foram suficientes para afirmar com certeza se essa adesão ao modelo de educação por alternância se deu por reverência ao projeto ou porque a entidade que fazia a mediação social junto às comunidades rurais do Complexo Socopo representava uma massa de eleitores que por estarem na posição de assistidos-beneficiários, gratos à ação filantrópica, não se insurgiriam contra o pacto de gratidão ao qual estavam moralmente ligados. O fato é que a mediação social realizada pela entidade tinha uma forte inserção no meio das comunidades rurais e urbanas assoladas pelo abandono do Estado e pela pobreza. Era o carisma de sua principal liderança que possibilitava criar uma sinergia no meio dessa massa de excluídos e que reforçava no imaginário popular o aspecto assistencial da filantropia.

No complexo FUNACI a formação de novos colaboradores foi uma questão sempre presente na sua história, em particular para as escolas. Os dados levantados indicam que ao longo do tempo, a entidade priorizou mais o aspecto da inserção do voluntário (valorização da vivência religiosa e mística) do que o investimento na formação técnico-profissional de seus colaboradores. Durante os primeiros anos, como se aludiu anteriormente, não se encontrava na região do Complexo Socopo pessoal qualificado para assumir a condução das escolas. Teria que compatibilizar a retribuição financeira e com um certo invólucro de voluntariado. Essa preocupação dizia respeito ao modelo de escola que necessitava de novas "consciências pedagógicas" ou de um outro tipo de educador.

Sem o capital humano adequado a formação tornou-se um imperativo. A inspiração no MEPES[130] revelou-se elucidativa: qualificar monitores para aplicar a pedagogia da alternância mantendo sua unidade pedagógica:

> A formação pedagógica inicial especifica será implementada pelo movimento dos CEFAS como uma estratégia de fortalecimento institucional e pedagógico. Através da formação pedagógica inicial se pretende garantir os princípios filosóficos, metodológicos e político-pedagógico fundamentais do sistema educativo dos CEFAS.(UNEFAB, 2003, p. 6).

Para compensar a carência de pessoal qualificado necessário a implantação do projeto EFAs, a FUNACI optou por uma fórmula convencional, típica da cordialidade institucional: identificar no aparato público local profissionais que se aproximassem de sua idéias e a recrutá-los. Essa medida foi insuficiente. A partir de 1996, a idéia era criar um centro de educação e formação em alternância, com o apoio financeiro da Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - *SIMFER*, e da União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil – UNEFAB, para implantar uma rede de difusão de EFAs e formar monitores para a região Norte e Nordeste.

> A discussão sobre uma nova estratégia de formação dos monitores no Brasil se iniciou em 1995 com a participação das Regionais organizadas na época e a colaboração da SIMFER - Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural [...] A Assembléia Geral da UNEFAB, realizada no ano de 1996, em Riacho de Santana – BA, aprovou a proposta de descentralização da formação, tornando-a uma tarefa de cada regional [...] (UNEFAB, 2003, p. 5).

A escola do Soinho foi escolhida como referência para implantar a experiência de formação de monitores. Iniciou-se um novo ciclo na educação da alternância no Piauí. O processo de difusão das EFAs gerou uma grande demanda por formação de monitores vindos do Norte e Nordeste para estudar na escola do Soinho.

Quadro 21: Demandas do Estados do Nordeste e Norte.

Estados atendidos no Soinho		
Estado	Nº de alunos	Total
Maranhão	15	15
Piauí	10	10
Amapá	02	02
Pará	02	02
Ceará	01	01
Total	30	30

Fonte: FUNACI, 2000.

[130] O movimento educacional e promocional do Espírito Santo tinha criado em 1971 os primeiros centros de familiares de formação por alternância – CEFAS para formar os monitores que iriam atuar nas escolas família agrícola. Esses CEFAS tiveram um papel fundamental na evolução e expansão do movimento da alternância no Brasil.

6.12 O euforismo pedagógico e a formação profissional do agricultor

O euforismo pedagógico com as demandas de formação de monitores superou a dificuldade de recrutamento de alunos na própria região do Complexo Socopo na década de 90. Como já foi dito, o perfil dos jovens dessa região era de filhos de pessoas que residiam no campo, mas não propriamente de agricultores. Eram jovens empobrecidos que não tinham acesso à escola pública de 2° grau e a curso profissionalizante, mas não necessariamente trabalhadores rurais.

A abertura da escola para receber alunos de outros municípios do interior do Piauí, geralmente egressos das EFAs de ensino fundamental e de outros estados do Norte e do Nordeste(Maranhão, Paraná e Amapá) provocou uma onda de otimismo em relação ao sucesso da escola, impregnado do espírito da profissionalização do agricultor, expresso no regimento escolar:

> Art., 7°. – A Escola família Agrícola – Soinho destina-se a:
> a) conceder escolarização de ensino médio;
> b) formar profissionais em habilitação profissional em Agropecuária;
> c) não desvincular o aluno do meio rural do seu ambiente familiar e comunitário;
> d) permitir ao aluno do meio rural a ligação entre a escola, a família, à comunidade através da pedagogia da alternância: períodos vividos na Escola e períodos vividos na família e nas comunidades;
> e) preparar profissionais para empresas e instituições prestadoras de serviços para o setor primário da economia [...] (SOINHO-Regimento Interno, 2000).

Os primeiros anos de funcionamento (1992-1995) serviram para projetar e dar e visibilidade à escola, como ensino técnico profissionalizante regular. Centrada no foco da profissionalização do agricultor, a escola passou a receber demandas além dos filhos de agricultor do interior do Estado: monitores de outras EFAs.

Essa demanda para formar o monitore cresceu em razão da expansão das EFAs no Norte e Nordeste conforme projeto de expansão das EFAs aludido acima (SIMFR:1997 a 2002). Os registros oficiais dão conta de que neste período houve uma dedicação quase que total à formação do jovem rural para ser monitor das futuras escolas. Acredito que se tratou de algo atípico em função das demandas por pessoal qualificado para implantar outras escolas.

Quadro 22: Situação do egressos dA EFA do Soinho até 2002.

Tipo de ocupação	Nº de	%
Empreendedor rural	16	11,34
Técnico agrícola	28	19,85
Serviço público	18	12,76
Comércio	10	7,09
Monitoria de EFA	33	23,40
Diversas	25	17,73
Sem ocupação	11	7,80
Total	141	100

Fonte: Secretaria da EFA do Soinho, 2004.

Analisando a situação dos egressos da EFA do Soinho entre o período de 1994 a 2002, constatei que 23, % dos egressos passaram a desenvolver a função de monitor em diversas escolas família agrícola, tanto no Piauí, como em outros estados do Nordeste, particularmente no Maranhão. Essa configuração, como se assinalou, foi devido à pressão produzida pela expansão das escolas. O dado é corroborado pela verificação de que quase a totalidade dos monitores em exercício nas EFAs vinculadas a FUNACI são egressos da escola do Soinho. Um ou outro técnico que permanece nas escolas teve formação no MEPES. Isso significa que a implantação do projeto de expansão das EFAs no Nordeste contribuiu para que o intercâmbio entre Piauí e Espírito Santo no que diz respeito a formação de alunos diminuísse, passando a concentrar-se totalmente em Teresina.

O final da década de 90 consolida a escola do Soinho como centro de referência para o Norte e Nordeste por duas razões: primeiro por ser a única escola família agrícola que oferecia titulação de técnico agrícola concomitante como o ensino médio. E segundo a instalação de várias EFAs tanto no Piauí como no Maranhão gerou uma demanda de egressos de alunos do ensino fundamental para o ensino médio profissionalizante.

Quadro 23: Evolução de matricula no Soinho.

Ano	Nº de alunos
1991	21
1992	65
1993	45
1994	79
1995	70
1996	76
1997	74
1998	83
1999	80
2000	105
2001	113
2002	105
2003	105
2004	120
Total	1.141

FUNACI - Coordenação da Escola, 2004.

Essa posição da escola do Soinho marca também o inicio do projeto de expansão das EFAs no Piauí. Ela tornou-se um ícone da complexidade da formação por alternância no Estado, ao mesmo tempo em que realizou uma verdadeira epopéia na formação de futuros monitores manteve a transformação do jovem rurícola no profissional do campo.

No entanto, devo ressaltar que pelo fato de ter havido uma significativa demanda de alunos oriundos de diversos Estados do Norte e Nordeste para a escola do Soinho, o projeto de expansão das EFAs coordenado pela FUNACI, foi muito mais de caráter pastoral do que programático no sentido de responder as demandas educacionais que emergiram da organização dos movimentos sociais do campo.

O processo de expansão das EFAs trouxe também problemas com relação à missão e identidade da pedagogia da alternância: o desenvolvimento sustentável da comunidade em que está inserida, a forma de gestão e a sua auto-sustentatibilidade. Esse aspecto ficou implícito no alinhamento da estrutura acentuadamente vertical e de base filantrópica da FUNACI com a proposta de formar mão-de-obra qualificada como resposta ao desemprego dos jovens no campo: transformar o agricultor em um profissional da agricultura (grifo meu). Essa intensão foi expressa de forma nítida quando estabeleceu que a "Escola Família Agrícola do Soinho tem como proposta a formação do técnico em agropecuária com a competência para atender às necessidades do setor primário nas áreas agrícola e pecuária (FUNACI - Plano de Curso, 2005, p.3)", por meio de uma inserção em atividades prestadoras de serviço no meio rural.

Portanto, foi a partir da idéia de transformar o agricultor em um profissional-técnico que se instalou uma concepção de profissionalização do agricultor de forma compulsória com base em um humanismo solidarista de ares libertário. O agricultor seria transformado no profissional, distinto do proletário urbano. A expropriação da força de trabalho se efetuaria sob outras formas redefinidas no conceito de agricultor como profissional preparado para as empresas e instituições prestadoras de serviço do setor primário da economia.

6.13 O Projeto de expansão das EFAs no Piauí

A década de 90 foi marcada pelo processo de organização nacional das escolas família agrícola no Brasil e no Piauí, rompendo com a visão até então hegemônica de base ideológica que tinha na filantropia e no voluntariado suas maiores expressões:

> Nesse quarto de século de vida, as experiências educativas em alternância se multiplicaram, principalmente a partir da década de 80, isso, em parte coincidiu com a abertura política-istitucional que ocorreu no Brasil. No conjunto, as EFAs "assumiram, grosso modo, quatro feições", que representam em parte, a forma e os agentes sociais que impulsionaram seu inicio e desenvolveram. Esses quatro tipos de experiências em alternância são:
> 1° as EFAs ligadas ao MEPES (Movimento de Educação e Promoção do Espírito Santo);
> 2° as EFAs afiliadas a AECOFABA(Associação das Escolas da Comunitária e famílias agrícolas da Bahia);
> 3° as Casa da Família Rural;
> 4° as Escolas Comunitárias Rurais (ZABERLAM, 1993, p 4).

Segundo consulta à literatura especializada, o processo de organização e consolidação das escolas família agrícola, foi efetivamente iniciado com a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB (1992). Pelo que pude analisar tratou-se de um árduo processo no qual as diferenças ideológicas e políticas estiveram explicitas entre MEPES E AECOBABA expressas na avaliação de que somente as experiências oriundas da tradição do MEPES poderiam ser consideradas verdadeiras alternâncias:

> Hoje todos esses centros educativos em alternância, foram "absorvidos" pelo poder público local e Estadual [...] É uma experiência "híbrida", entre: poder público e a comunidade rural-organizada, onde a parte política-administrativa enfrenta constantes problemas, isso é devido ao "fisiologismo" que o poder político-institucionalizado desenvolve. (ZARBELAM, 1993, p. 6).

A UNEFAB surgiu com o caráter agregador das várias iniciativas regionais de formação por alternância, apresentando-se como capaz de potencializar a construção de uma identidade da alternância enquanto movimento de educação no campo. Esse papel político de organização regional das experiências, de coordenação de uma crescente demanda por formação, assistência pedagógica e financiamento das EFAs deu uma nova configuração ao conjunto das experiências em alternância. Com a consolidação da UNEFAB o "paradigma" produzido pelo Movimento de Educação e Promoção do Espírito Santo – MEPES$, foi superado. Para alguns o MEPES entrava para a história como a entidade fundadora das primeiras EFAs no Brasil, mas perdia progressivamente a capacidade de influenciar decisivamente nos novos rumos da educação em alternância.

Em todo território nacional até a data de realização desse trabalho existiam cerca de 215 escolas famílias agrícolas distribuídas em 18 estados, presentes em 800 municípios atendendo a 4.860 comunidades rurais. Deste total 11 delas encontram-se no Estado do Piauí.

Em todo Brasil houve uma significativa expansão das EFAs nesses últimos anos. No Piauí, o sentido político e ideológico dessa expansão foram delineados e conduzidos com contornos próprios que não se aproximaram das questões ideológicas e políticas que envolveram as atuais discussões sobre a terra:

> A finalidade do encontro não é debater e aprofundar aspectos ideológicos, técnicos e políticos da Reforma Agrária, mas avaliar experiências em andamento, para ajudá-las a superar as dificuldades encontradas e oferecer proposta de soluções, que além de melhorar as experiências, sejam fruto feliz de uma síntese entre teoria e práxis (FUNACI, 1990, p. 2).

A FUNACI como entidade filantrópica e mantenedora das escolas logo reconheceu que a questão da terra no Piauí era "provocadora de conflitos ideológicos e muitas vezes explorados para atiçar paixões violentas" (FUNACI, 1990, p. 2). Dessa forma, deixou a entender que no processo de implantação de suas escolas o aspecto ideológico e político da questão agrária estariam ausentes.

Deve-se, no entanto observar, que essa opção política não significou ficar totalmente alheio às questões e conflitos que envolviam o campo. Para exemplifica cito a realização do seminário sobre as escolas agrotécnicas no Estado (1997), com a presença de vários representantes de instituições educacionais e de entidades civis no qual se discutiu os atuais modelos de gestão e propostas pedagógicas adotados nas escolas implantadas no meio rural: Ministério da Educação e Cultura, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), Escola Técnica Federal. Universidade Federal do Piauí, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), Secretarias Estaduais (de Educação e de Agricultura), secretarias municipais de Teresina (educação e agricultura) e as Prefeituras que possuíam escolas agrícolas governamentais e não governamentais (Buriti dos Lopes, Cocal, Piracuruca, Madeiro, Oeiras, Piripiri, José de Freitas, Colônia do Gurgueia, Pio XI, Regeneração, São Miguel Fidalgo, São João do Piauí, Curimatá, Uruçuí, São Miguel do Tapuio, São Pedro do Piauí, Miguel Alves, Bom Jesus e União). Neste evento a alternância foi apresentada como um dos modelos alternativos e compatíveis com a realidade e as necessidades das diversas regiões do Estado.

Todavia, não se teve à repercussão esperada. O processo de expansão das EFAs no Piauí ficou condicionado às condições financeiras. Penso que inicialmente nem a própria FUNACI não tinha planos para fazer a ampliação do número de escolas em outras regiões fora do seu domínio pastoral. No entanto, isso somente foi possível com a parceria

firmada com *International des Maisons Familiales Rurales* – S.I.M.F.R., que apresentou uma proposta cujo objetivo foi "promover a implantação de novas EFAs no Estado do Piauí no âmbito do programa de preparação de jovens agricultores para as áreas de reforma agrária" (FUNACI, 2001, p. 1). A partir disso se passou a dar maior visibilidade às experiências de educação por alternância vinculada a FUNACI e como conseqüência a sua difusão em outros municípios.

Quero destacar que essa expansão, todavia, não repercutiu diretamente no aumento da capacidade de organização dos trabalhadores rurais na reivindicação do direito a educação pública de qualidade no Estado. No entanto, admito que apesar do processo de ampliação das EFAs ter acontecido à margem do movimento social do campo, foi em torno dela que se formou uma rede de solidariedade ativa que legitimou e convalidou a transferência desse modelo de escola para outras municípios e Estados.

O contexto sócio-econômico em que o processo de expansão das EFAs aconteceu na década de 80/90 apresentou índices de exclusão alarmantes que se espalhavam de forma indiscriminada por todo o Estado. A imensa maioria dos municípios piauiense estava em um círculo de alto grau de exclusão social, chegando a 96.9% do total de 223 unidades municipais. Com exceção de Teresina, que em relação às outras cidades do Estado, parecia uma ilha de prosperidade.

Quadro 24: Classificação da exclusão social no Piauí

Municípios	População	Pobreza	Emprego formal	Desigualdade	Alfabetização	Escolaridade	Juventude	Violência	Exclusão social	Ranking
Teresina	715.360	0,535	0,215	0,171	0,813	0,631	0,611	0,952	0,521	1°
Aroazes	6.025	0,188	0,042	0,012	0,593	0,201	0,583	1,000	0,347	59°
São Pedro	12.510	0,197	0,044	0,012	0,549	0,268	0,520	1,000	0,343	64°
M. Alves	23.849	0,142	0,020	0,009	0,425	0,182	0,372	0,986	0,285	213°

Fonte: Lima, Atlas de Exclusão Social no Piauí, 2003, p. 78-85.

Segundo o Atlas de exclusão do Piauí, o índice de pobreza indicava que 70,3% da população residente na quase totalidade dos municípios piauienses vivia na linha da pobreza (até ½ salário mínimo). Conjugado a esse fator, o índice de escolaridade dos municípios piauienses tornava o quadro ainda mais preocupante. Do total de municípios piauienses 98,3% eram marcados pela baixa escolaridade dos chefes de família. A situação

social do Piauí entre os anos 80 e 90 configurava-se como um quadro no qual a população tinha baixa escolaridade (68,8% da população estadual) e pobreza crônica (98,3% do total da população).

O cenário social da expansão da educação por alternância no Piauí esteve eivado de discussões nas quais as configurações moleculares de organização social, vivida pelos indivíduos no seu próprio cotidiano, as organizações de base e a sociabilidade mais elementar das pessoas tornaram-se cada vez mais presentes nas organizações sociais submersas no paradigma das sociedades complexas. Não havia dúvidas de que, apesar baixo crescimento econômico nas décadas de 80/90 o País experimentou um crescimento de organizações representativas dos trabalhadores e dos movimentos sociais no campo e na cidade, andando praticamente na contra-mão da onda neoliberal. No entanto este crescimento, ao contrário do que poderia parecer, não significou que o poder e a capacidade das camadas populares da cidade e do campo tenham sido potencializados (emponderamento) a ponto de constituí-los como sujeitos de sua própria história, sem tutelas nem dependências.

O projeto de expansão das EFAs iniciado em 1995 de forma institucional, se caracterizou como um processo dialético no qual se estabeleceu normas e regras para expansão que encontraram dificuldades de serem absorvidas.

Figura 17: Fachada da Escola do Baixão do Carlos



Fonte: arquivo da FUNACI, 2003.

A primeira experiência de expansão aconteceu na zona "rururbana" de Teresina com a instalação do Centro Educacional Santo Antônio de Pádua na comunidade do Baixão do Carlos, cerca de 54 km² do centro da Capital. Uma pequena comunidade com características ainda rurais situada na região da grande Socopo, região de trabalhadores diaristas, sitiantes, assalariados e meeiros.

Seguindo a experiência anterior da escola do Soinho, o processo de implantação da EFA do Baixão do Carlos[131] foi primeiramente assumida como uma ação pastoral carregada de sentido eclesial. A implantação da escola esteve centrada no "espontaneismo pastoral", no qual a maior parte de seus assistidos estavam ligados a algum grupo pastoral: ou eram catequistas ou lideranças comunitárias.

O processo educativo desenvolvido nessa comunidade se deu a partir de dois grandes eixos: educação infantil para crianças entre 02 anos e 6 meses até 06 anos e a oferta de ensino fundamental para o restante da população infanto-juvenil.

Ao que me pareceu, o Centro Educacional Santo Antônio de Pádua, mais tarde denominado simplesmente como escola da família agrícola do Baixão do Carlos, desde seu início encontrou uma certa apatia da comunidade em relação à proposta do projeto, isto é, o projeto não conseguiu emplacar como uma "imagem suficientemente chamativa, como escola profissional" (SIMFER, 1999, p. 9) junto à comunidade. Os pais que enviavam os filhos para estudar nesta escola, só o faziam em virtude dos laços de confiança e de gratidão que tinham em deferência ao Pároco, que era ao mesmo tempo, presidente a mantenedora da escola.

Não se pode negar que nos seus primeiros anos de funcionamento a escola do Baixão do Carlos tornou-se uma opção para as crianças e jovens da região que não haviam concluído o ensino fundamental. Porém, em pouca menos de quatro anos, já no final da década de 90, começava encontra dificuldades com o perfil da demanda e com a diminuição do número de matriculas.

Uma nova configuração sócio-demográfica da região imputou a escola à necessidade de revisar seus procedimentos e, sobretudo, a forma de interação e de diálogo com os sujeitos do campo. Não bastava estar localizada no meio rural para automaticamente ser aceita como escola que respondesse ao interesses, desejos e necessidades dos sujeitos

---

[131] Grande parte da construção dessa escola foi financiada pela *Solidarité International des Maisons Familiales Rurales* – S.I.M.F.R.

rurícolas. Conforme avaliação do S.I.M.F.E.R[132] (1999), isso poderia ser atribuído ao fato de que a escola não conseguiu emplacar a exemplo das duas primeiras - Montes Claros e Soinho – uma imagem de escola família agrícola. Outra explicação seria em razão da ampliação da rede municipal de ensino na região, possibilitando às famílias migrarem para a escola pública a qual não exigia contribuição para a alimentação dos filhos, tinha uma carga horária de estudos menor e menos conflito quanto à disciplina na escola; por fim, o regime de internato representava para muitas famílias um problema, uma vez que elas necessitam da mão-de-obra dos filhos no trabalho regular:

> As formas de organização instituída precisam ser simultaneamente sustentadas e criticada, não havendo lugar para uma acomodação, para a defesa incondicional de posições políticas, nem para posturas de vistais intocáveis, por mais honestas e justas que sejam as causas defendidas e a história das organizações e pessoas envolvidas (MATTOS, 2003, p. 19).

Mesmo com um quadro de dificuldades a escola conseguiu ~~uma~~ realizar uma proeza. Deste a sua instalação em 1996 funcionava de forma anexa à escola Santo Afonso. Em pouco tempo conseguiu a regularização junto ao Conselho Estadual de Educação (Parecer CCE de nº 33/99). Fato que ganha uma dimensão extraordinária em relação à escola de Montes Claros (1986) como primeira experiência implantada a mais de uma década e que não sofreu a mesma ação de regularização por parte da mantenedora. Isto talvez tenha ocorrido em razão da preocupação com a sustentabilidade da escola deixando-a como anexa à escola da Prefeitura e o fato do Centro Educacional do Baixão do Carlos encontrar-se geograficamente próxima da administração central da FUNACI tenham contribuído para esse feito:

> A FUNACI, preocupada na sustentabilidade das EFAs tem feito diligências no sentido do Estão reconhecer as EFAs e por conseqüência co-financiá-las. O Conselho Estadual de Educação reconheceu a EFA do Soinho e a EFA do Baixão do Carlos. As outras estão associadas a escolas locais para serem reconhecidas, mantendo a autonomia em relação a estas. Pois, ao estarem na rede municipal, recebem as merendas e pagamentos de professores. As 2 EFAs reconhecidas, apesar do estatuto ser aparentemente mais indicado, apresentam outras limitações econômicas, como por exemplo: o pagamento dos professores ser feito de forma diversa (do Estado, da Prefeitura, da FUNACI, da alguma convenção, etc.) (S.I.M.F.R., 1999, p. 5).

Como disse anteriormente, com a ampliação dos serviços educacionais do município na região houve uma quebra significativa de demanda para a escola e acentuou

[132] Esse relatório servirá de base por ser um documento oficial de uma avaliação externa realizada num período próximo de implantação da escola, além do órgão pertencer à mesma filosofia de trabalho, portanto, conhece a base ideológica e operacional da proposta.

ainda mais a fragilidade do vínculo que a escola tinha com a comunidade pelo fato de ter sido durante algum tempo uma das únicas referências de escola na região, o que lhe exigiu uma revisão de sua missão.

O fato é que a "quebra" significativa de matricula entre os anos de 1998 e 1999, sem falar do número de evasão se analisada a composição das turmas no ano seguinte, a escola passou a enfrentar graves problemas de demandas, sempre com um número reduzido de matriculas, funcionando abaixo da sua capacidade instalada.

Quadro 25: Matrícula do B. Carlos.

Ano	Organização de	Nº de alunos
1995	5ª série	17
	6ª série	13
	Total	**30**
1996	5ª série	30
	6ª série	23
	7ª série	25
	Total	**68**
1997	5ª série	25
	6ª série	23
	7ª série	22
	8ª série	12
	Total	**82**
1998	5ª série	19
	6ª série	20
	7ª série	18
	8ª série	21
	Total	78
1999	5ª série	16
	6ª série	10
	7ª série	10
	8ª série	12
	Total	48

Fonte: S.I.M.F.R., 1999, p.6.

A conclusão que se chega foi que a escola parece não ter prestado atenção às transformações sócio-demográficas que aconteceram na região:

> Registrar, valorizar, analisar e procurar interpretar o repertório de símbolos de uma comunidade é o caminho rico em significado para a construção de coletivos que, se apropriando de sua história, podem se lançar na construção de sua autonomia e de seu desenvolvimento (MATTOS, 2003, p. 55).

A escola devia saber ler as mudanças que aconteciam no seu entorno. Em primeiro lugar a localização da escola em uma região relativamente próxima ao centro urbano na qual o perfil dos alunos foi sento alterado significativamente pelo processo de urbanização

associado ao fato da ampliação da rede de ensino fundamental na região. Em segundo lugar uma alta rotatividade na composição da equipe de monitores e uma relativa formação ou habilitação para desempenhar as funções de monitoria (dos 09 monitores, apenas 05 tinha o 2° grau, os demais tinham curso superior em áreas como matemática, biologia, teologia e filosofia). Além disso, havia um problema endógeno manifesto no descontentamento geral em relação à retribuição salarial (02 salários mínimos, na época de R$ 135,00) por uma carga horária de trabalho considerada exaustiva. Da equipe deste período apenas, um componente tinha a formação inicial de monitor no MEPES.

Ao que parece, o maior problema da escola estava na frágil cultura rural agrícola local. Os alunos não possuíam tradição agrícola, mas uma tradição voltada à extração de óleo de babaçu, de feirante ou mesmo de produção pecuária:

> Na região de onde são provenientes os alunos não há uma tradição agrícola propriamente dita, mas uma tradição: de extração de óleo de babaçu; de feirante. E de produção pecuária [...] Normalmente os "agricultores" plantam as culturas para o autoconsumo uma vez por ano, mas se as chuvas forem abundantes, na época de chuvas, as pessoas já não plantam, pois a extração do óleo é suficiente para o auto-sustento. Trata-se de uma atividade menos trabalhosa e com bons benefícios, e rápidos (SIMFER, 1999, p. 12).

De fato não conseguiu emplacar uma "imagem atrativa de escola profissionalizante". Encontrou barreiras até mesmo do ponto de vista da legislação educacional que não reconhece a oferta de cursos pré-profissionalizante no ensino fundamental tornando difícil sua execução e incoerente com o marco legal (LDB, art. 32):

> O ensino fundamental, [...] terá como objetivo a formação básica do cidadão mediante:
> I. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do calculo;
> II. A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Todos os elementos analisados indicaram que houve de fato pouca identidade da escola com a cultura local, apesar de ter sido criada e instalada em um ambiente rural. Esse dado repercutiu fortemente na consolidação da escola. Sem mencionar que a EFA do Baixão do Carlos passou a "concorrer" com a escola pública. A partir de 2004 adotou medidas

extremas de recrutar alunos cujo perfil fugia ao que historicamente se vinha trabalhando nas escolas famílias agrícolas: crianças em situação de risco e filhos dos horticultores (urbanos) na cidade de Teresina.

O argumento conclusivo foi que o processo de implantação dessa escola não se deu a partir de uma relação dialógica com a comunidade. Não se quer dizer com isso que houve um equivoco na avaliação da viabilidade da escola nessa região, apenas que a decisão de se implantar a escola em uma região de demanda escolarizável irregular teve por base predominantemente critérios pastorais, mais do que técnicos. Talvez por isso não se tenha contornado o fato da pouca identificação da escola com a cultura local. Contudo, não se pode negar que, de algum modo, à escola trouxe benefícios para a comunidade. É o que indica os aspectos apontados pela avaliação do órgão financiador:

> A nova reforma educativa obriga os municípios a terem escolas e com transporte gratuito;
> As famílias com mais dificuldades em ajudar a EFA na alimentação dos filhos, optaram por colocar os filhos na escola pública, onde não há este problema;
> Muitos pais não percebem a Alternância – a verdadeira alternância – Assim a alternância dificulta a vida aos que precisam de dinheiro, porque o trabalho remunerado só é possível numa base continua.
> O reconhecimento da EFA pelo CEE obrigou a um aumento da carga horária; (SIMFER, 1999).

Outro fator explicativo para o fato da escola não conseguir construir uma identidade local, foi o processo verticalizado adotadas nas estratégias de mobilização que, a meu ver, se basearam novamente no espontaneismo pastoral. A idéia de participação da comunidade ficou restrita apenas a sua adesão como beneficiários ao centro de comando administrativo:

> Os agricultores não tomam parte no gerenciamento da EFA. Os agricultores têm uma atitude passiva nas reuniões. A decisão na área financeira é da FUNACI [...] Esta EFA não possui, ainda, Associação [...] Os agricultores não estão muito envolvidos na escola, isso também facilita o "clima de deserção sentido este ano".(SIMFER, 1999).

Portanto, pode-se pressupor que no mínimo este processo de implantação desta experiência tenha sido paradoxal com relação aos princípios básicos que norteia a implantação de uma escola família agrícola: protagonismo e associativismo da família. A tese de que não existe escola sem o protagonismo das famílias repercutiu no processo de implantação, no modelo e na gestão da escola Baixão do Carlos. A opção da entidade

mantenedora foi por um modelo de administração que contribuiu para a passividade das famílias. Daí se entende que a participação dos pais tão desejada pela entidade não podia acontecer como uma dádiva ou como um tutelamento com base no dever moral de gratidão. Nem tão pouca se poderia entender a participação das famílias como concessão, por não se tratar de algo residual e muito menos de algo preexistente, uma vez que a participação não caia do céu. Em síntese, a opção da entidade foi por um modelo no qual a configuração da participação dos pais não se deu na mesma direção apresentada como elemento constitutivo da identidade da educação por alternância: o protagonismo das famílias de base associativa. Portanto, "só os teóricos mantém o mito de participação por si mesma. Ou a participação é para algo concreto ou não suscita mais do que desconfianças" (VILLASANTE, 2002, p. 65).

Essas considerações tem por base os aspectos identificados na avaliação externa da EFA do Baixão do Carlo feita pelo próprio órgão parceiro e financiador do projeto de expansão das EFAs. Durante o processo de "consolidação" da escola (1999-2004), alguns pontos foram apresentados como indicadores de mudança no paradigma norteador do projeto de expansão das escolas. No entanto, ao que parece, não tiveram tanta ressonância na estrutura administrativa seja por que as considerações da avaliação externa estavam equivocadas ou foram ignoradas ou então, não tiveram o devido tratamento técnico para realizar a correção de rota do processo de expansão das EFAs no Piauí. Alguns dos pontos destacados neste documento foram verificados nas experiências posteriores de implantação de outras EFAs, como se pode destacar:

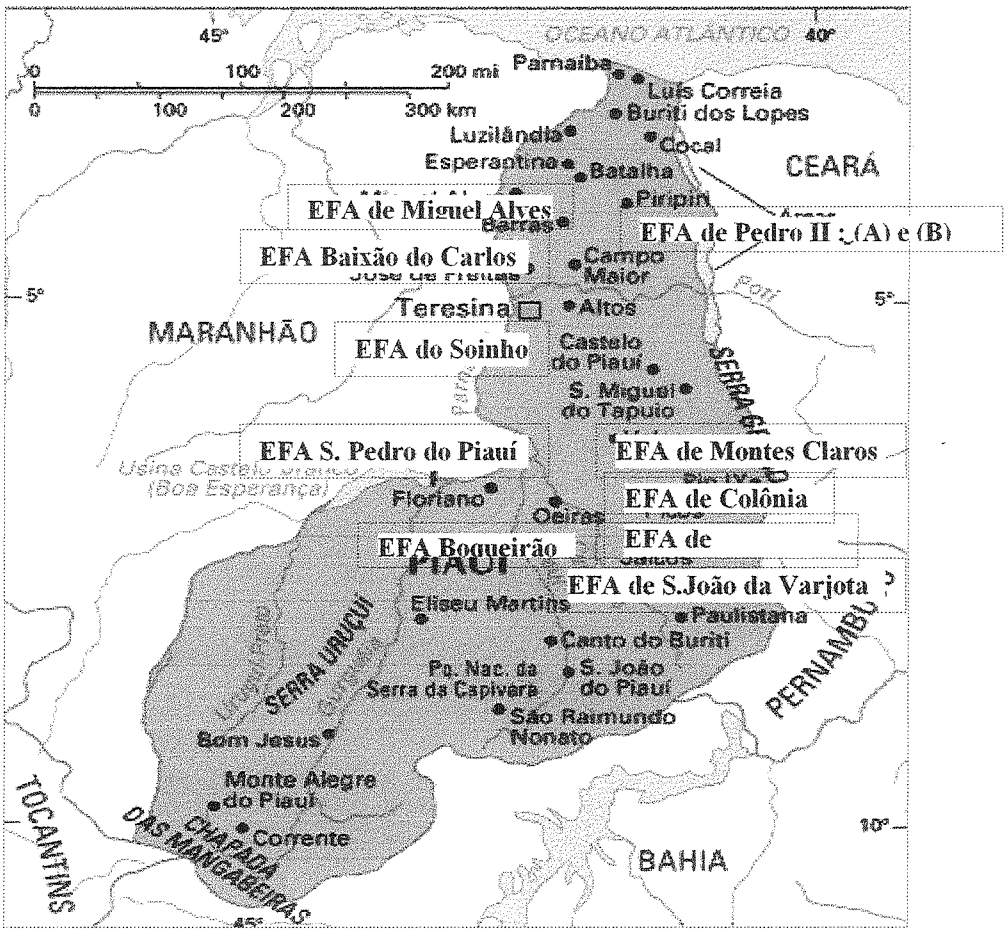
> - A rotatividade de monitores tem sido uma constante [...];
> - O controle centralizado da FUNACI não responsabiliza os agricultores [...];
> - A não participação dos pais (agricultores) na vida da escola e o cepticismo de alguns responsáveis em relação à futura Associação da EFA têm a ver com o caráter assistencialista que tem caracterizado a EFA [...];
> - A escola deverá definir uma estratégia em termos de recrutamento de alunos. Deverá ser definido o perfil de entrada dos alunos [...] (SIMFER, 1999, p. 16).

A implantação da EFA do Baixão do Carlos constituiu-se, portanto no primeiro movimento de expansão das EFAs no Piauí apoiada pelo SIMFER e operado pela FUNACI. A expansão efetivamente foi implementada a partir de 1997 com a criação de comitês pró-EFAs nos municípios de Miguel Alves e São Pedro.

6.14 A expansão das EFAs a partir do Ensino Fundamental

O projeto expansionista das EFAs no Piauí seguiu o que se considerou de processo lógico linear de planejamento. Com isso se quer dizer que a expansão das escolas se deu de forma independente à história de luta e organização dos movimentos sociais do campo, das discussões de cunho ideológico e da política educacional para o campo e, sobretudo, na construção da nova identidade do camponês na configuração do novo rural no estado. Tratou-se de elementos recursivos que ao produzirem esta realidade foram também produzidos por ela.

Figura 188: Mapa das EFAs no Piauí



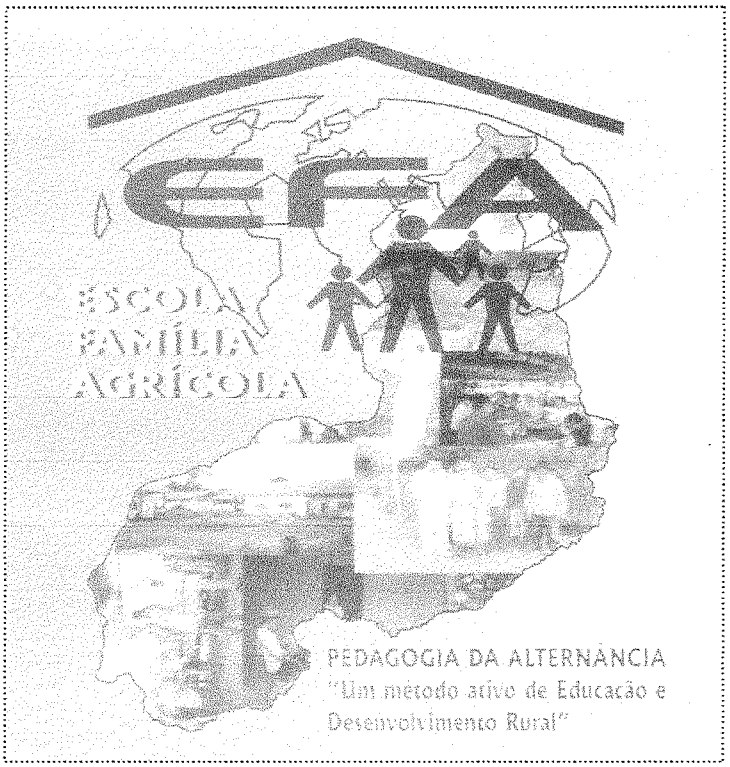
No raciocino da interatividade sistêmica não se excluí que conceitos antagônicos se relacionem entre si. Por isso mesmo, tive que admitir que no processo de expansão das escolas se encontrasse elemento de causalidade não-linear. A causalidade na complexidade possui uma natureza retroativa e uma outra recursiva. Essa relação antagônica entre uma lógica linear e não-linear identificada pode ser percebida no I Seminário (09 e 10

de maio de 1997) sobre as escolas agrotécnicas do Piauí que permitiu discutir o modelo de gestão e proposta pedagógica para o campo, realizado na escola família agrícola do Soinho em Teresina(Pi). Este evento produziu a carta do Soinho:

> Por iniciativa da SEMTEC/MEC, os representantes das Escolas Agrotécnicas do Piauí, dentre os diretores professores, orientadores pedagógicos, incluindo-se também outras entidades e autoridades convidadas de outros Estados, com o apoio da FUNACI, totalizando 45 pessoas, reunidas no I SEMINÁRIO sobres as Escolas Agrotécnicas do Piauí nos dias 09 e 1° de maio de 1997, na Escola Família Agrícola do Soinho – Teresina para discutir sobre Modelo de Gestão e Propostas Pedagógicas das referidas Escolas, endereça as autoridades a seguinte carta.
> As propostas de apoio governamental, formas de gestão e propostas pedagógicas, baseiam-se os seguintes pontos:
> - Adoção de uma proposta pedagógica que proporcione a formação integral do jovem social, política, econômica, cognitiva e promova o seu planejamento no meio familiar-comunitário, contribuindo para o desenvolvimento de sua realidade.
> - As Escolas Agrícolas devem buscar um modelo de gestão que tenha por base a participação comunitária e a sustentabilidade econômica garantida através de parcerias com instituições governamentais e não governamentais, mas como autonomia.
> - Garantia de apoio à formação integral permanente de professores e de monitores que levem a uma estabilidade e continuidade desses profissionais de educação, de forma que possam dar testemunho de vida.
> - Além da sustentabilidade econômica, é preciso garantir também a sustentabilidade social para quem a Escola seja uma prestadora de serviços na educação e, ao mesmo tempo, um patrimônio da comunidade.
> - Garantia de atenção especial às novas escolas, diminuindo os riscos de insucesso e ampliando os horizontes de acerto.
> - Aborda temas de vivência do educando levando-o a refletir sobre problemas, vício, por exemplo, capacitando-o para tomar uma decisão coerente.
>
> Diante das grandes dificuldades, principalmente de ordem financeira, que na maioria das Escolas Agrícolas do Piauí enfrentam, inclusive a Escola Família Agrícola, os participantes deste Seminário lançam às autoridades Municipais, Estaduais e Federais deste país um apelo vibrante para que sejam encontradas formas concretas e urgentes a fim garantir sustentabilidade das mesmas. (Teresina, 1997).

A expansão das EFAs teve seu início pelo município de Miguel Alves, cidade localizada ao norte do Estado, distante 120 Km de Teresina, situada região do baixo Parnaíba. Na época do processo de instalação da escola, o município apresentava uma população em torno de 27.976 habitantes, sendo 28,66% residente na área urbana e 71,34% na área rural. Sua densidade demográfica girava em torno de 20,75 hab/km² e seu IDH-M era de 0,540 ocupando, portanto o 188° lugar no ranking estadual.

Figura 199: Folder de divulgação das EFAs



No último senso (2000), o município tinha uma população de aproximadamente 29.849 habitantes, sendo 32,19% na área urbana e 67,81% na zona rural. Apesar do crescimento urbano mantinha uma cultura predominantemente rural.

Quadro 26: População de Miguel Alves

População	Década de 90	Ano 2000
Total	27.976	29.849
Urbana	7.935	9.609
Rural	19.744	20.240

Fonte: Piauí: CEPRO/ IBGE – Censo 2000.

Os registros do processo de implantação da alternância no municipio de Miguel Alves são muito residuais. Houve de certao modo pouco cuidado com a documentação . Este é um aspecto que se apresenta muito frágil na entidade.

Na década de 90, Miguel Alves foi apontado como o município do Piauí onde o trabalho pastoral das comunidades eclesiais de base-CEBs, alcançou melhor nível de organização, sendo considerado como proficuo no acompanhamento de assentamentos rurais. Foi este um dos aspectos que mais contribuiu para a decisão de implantação da escola neste município. Outro aspecto foi à mediação da arquidiocese de Teresina, na condição de sócio-fundadora da FUNACI, ao indicá-lo para que fosse incluído no processo de expansão das

EFAs. O argumento apresentado teve por base exatamente o nível elevado de organização comunitária com intenso empenho das lideranças pastorais locais e a predominância da agricultura familiar.

O processo de expansão contou ainda com a realização de diligências de alguns colaboradores da FUNACI: Mário Zulliani (representando o intercâmbio com o MEPES) e Patrício Guilherme (representando a Rede EFAs Nordeste). Essas diligências consistiram na articulação de segmentos sociais locais e na elaboração do perfil das famílias do município[133].

Como resultado da mobilização foi organizado um comitê pró-EFA, constituído por representantes da prefeitura representada pela Secretaria Municipal de Agricultura (Sr. José Tadeu Santos Oliveira), a Cáritas diocesana (João Evangelista dos Santos Oliveira), a Paróquia de Miguel Alves (Pe. Pedro Alcântara), a Comunidade (José da Cunha Alves) e o doador do terreno para construção da Escola (Senhor Roldão Neto).

Como estratégia de mobilização dos agricultores na região foram realizados diversos cursos de qualificação da mão-de-obra patrocinados pelo SINE. Estes cursos serviram como atrativos para as matriculas de alunos na EFA. Em geral funcionaram no centro comunitário paroquial durante o período de construção das instalações da escola. Os alunos tinham um perfil de filhos de agricultores que viviam na condição de posseiros e sem terra para plantar. Foi este perfil que marcou o início da EFA de tal forma que, inicialmente tinha-se a intenção de transformar parte da propriedade da escola, no futuro próximo, em um projeto de assentamento. Porém, essa idéia não chegou a ter desdobramento efetivo depois do funcionamento da mesma.

As atividades passaram a funcionar definitivamente nas instalações físicas próprias da escola a partir de 1997, com o apoio financeiro do SIMFER e BNDES. Somente a composição do quadro de monitores apresentava uma certa precariedade.

Nos anos seguintes, o desempenho da escola foi considerado de boa qualidade pelos pais, adquirindo legitimidade junto às comunidades rurais. No entanto, sua regularização até o momento ainda não foi resolvida. Funciona de forma anexa à escola do sistema municipal de ensino, oferecendo escolaridade de 5° a 8° série do ensino fundamental.

---

[133] Na época haveria um levantamento já realizado por realizado por Genival Celso Pereira, estudante do MEPES.

As EFAs de ensino fundamental estavam mais preocupadas em garantir a continuidade da experiência do que cumprir os objetivos do novo ordenamento legal (Lei Federal 9.394/96), contudo, tiveram que se enquadrar aos preceitos embelecidos e se ajustarem às finalidades e objetivos da educação básica[134], especificamente aos objetivos e finalidades do ensino fundamental, como defende Edla Soares, relatora das diretrizes operacionais da educação no campo: "Qualquer proposta pedagógica, seja no campo, seja na cidade, deve ser organizada de acordo com a LDB e as diretrizes operacionais, mas com o pé fincado na realidade local" (NOVA ESCOLA, 2005, p. 43).

Quadro 27: Matrícula na EFA de Miguel Alves

Ano	N de alunos
1997[135]	-
1998	22
1999	51
2000	82
2001	102
2002	82
2003	82
2004	121
Total	480

Fonte: FUNACI - Coordenação da Escola. 2004.

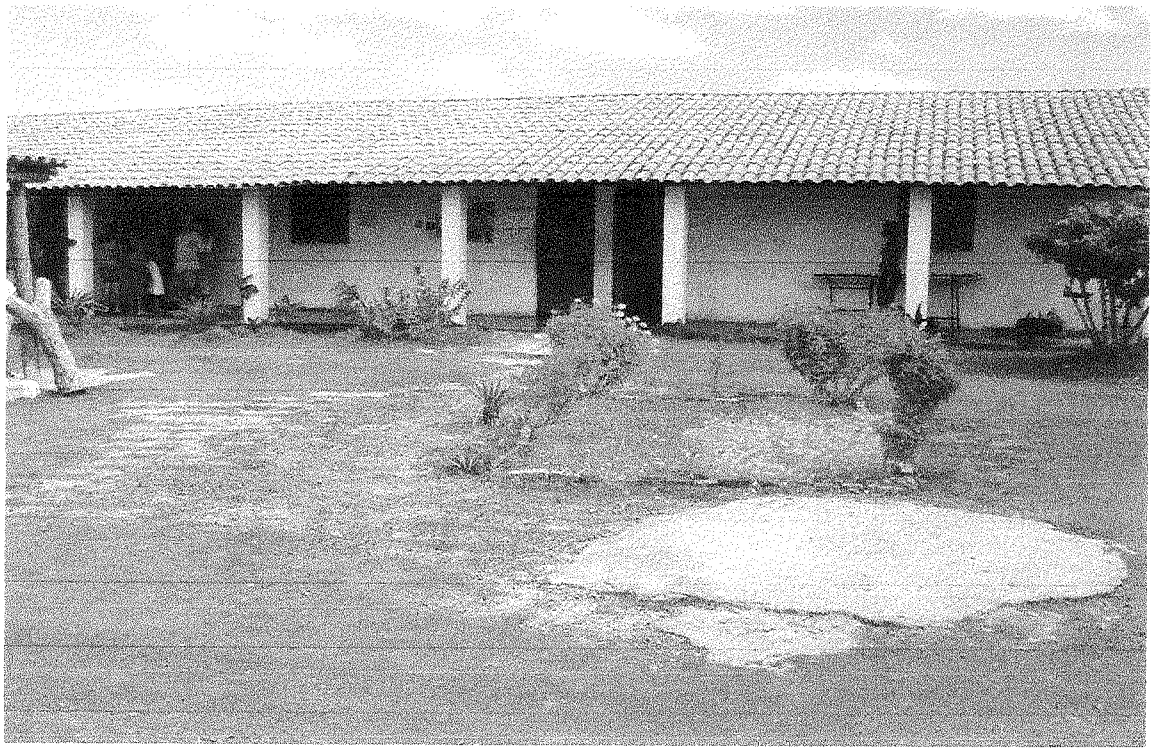
De acordo com os dados levantados junto à escola família agrícola de Miguel Alves seu melhor desempenho aconteceu entre os anos de 2001-2004. Neste período ela se destacou como referência no Município. Atribui-se esse bom desempenho, entre outros fatores, a regularidade e qualificação da equipe de monitores. São ao todo 06 monitores todos cursando a universidade, tendo formação inicial em pedagogia da alternância e formação continuada.

De fato, a experiência da EFA de Miguel Alves contribuiu para alterar a concepção de educação do campo no município. Apesar de possuir uma rede escolar com cerca de 93 estabelecimentos de ensino, sendo que 88% deles de dependência administrativa municipal e 12% estadual, a EFA se destacou como um modelo de escola do campo que mantinha a continuidade sistêmica entre escola - família e comunidade.

[134] A educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegura-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Lei Federal nº 9.9394/96 art. 22).

[135] Trata-se dos alunos que realizaram o curso do SINE como preparatório para a EFA.

Figura 20: Fachada da EFA de Miguel Alves



Fonte: Arquivo da FUNACI

A EFA de Miguel Alves possui uma estrutura física que tem a capacidade para atender cerca de 125 alunos. No ano de 2004, funcionou com 97% dessa capacidade, com alunos distribuídos entre a 5ª e 8ª séries. O custo anual de suas atividades girou em torno de R$ 54.519,43 reais. A receita da escola foi 99% coberta com recursos públicos provenientes de convênio entre a entidade mantenedora e a Prefeitura local

Quadro 28: Custo da EFA de Miguel Alves.

Histórico	Despesas	(%)
Despesas correntes administrativas:	50.446,30	92,6
Despesas financeiras:	83,00	0,1
Tributos e contribuições:	142,53	0,3
Despesas trabalhistas:	3.847,60	7,0
TOTAL	54.519,43	100,0

Fonte: FUNACI / contabilidade (CONGER)

A dependência de recursos externos sejam eles oriundos do Poder Público ou da mantenedora, se constituí em uma tendência natural na implantação e funcionamento das EFAs. Não resta dúvidas que a parceria com a poder público é imprescindível como forma de assegurar recursos para o funcionamento da escola. Talvez, por isso, o cuidado de mantê-la como escola anexa a uma escola municipal. No mínimo, pode parecer algo esdrúxulo ao

sistema educacional uma vez que a escola pertence a uma entidade privada, funciona sem o não reconhecimento do Conselho Municipal de Educação, mas com a certificação dos estudos dos alunos emitida por uma escola pública municipal. Ela é, portanto incorporada ao sistema público, mas não fica sob sua dependência administrativa. É público, mas não estatal:

> As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:
> I. Públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;
> II. Privadas, assim entendas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

Outra escola fruto do projeto de extensão das EFAs no Piauí foi a escola família agrícola do município de São Pedro do Piauí. O fato de ser do mesmo período de instalação da escola de Miguel Alves deixou transparecer que não houve tempo suficiente para o amadurecimento e avaliação do processo de implantação, senão em função de um calendário programático pactuado com o órgão financiador para implantar as escolas.

O município São Pedro do Piauí fica localizado no médio Parnaíba, a 107 Km² de Teresina. Na década 90 tinha uma população em torno de 11.520 habitantes, sendo 51% urbana e 49% rural. Sua densidade demográfica chegou a 55,38 hab/km².

A população do município no último senso (2000) esteve em torno de 12.510 habitantes, sendo 56,77% residente na área urbana e 43,23% zona rural. Seu IDH-M ficou em torno de 0,634 ocupando o 33° lugar no ranking estadual. O que representou uma posição melhor no ranking estadual do que o município de Miguel Alves.

O Processo de implantação dessa escola se deu de forma similar ao de Miguel Alves. A demanda pela escola partiu do Arcebispo de Teresina, acolhendo a solicitação do Conselho de Desenvolvimento de São Pedro – CONDESPI em meados da década de 90. Em articulação com a FUNACI foi organizado um grupo de trabalho constituído por representantes do CONDESPI, da Associação dos Micro-Empresários de São Pero do Piauí-AMESPI, da Empresa de Assistência Técnica Rural-EMATER e do sindicato dos trabalhadores rurais.

A idenficação da área onde seria instalada a escola mobilizou boa parte dos pequenos proprietários da região. Parte da propriedade onde foi instalada a escola foi doada pelo Sr. Francisco Alberto Barbosa, (conhecido como Chibeco) e a outra parte comprada

pelas lideranças locais. Esta mobilização social teve continuidade em torno das discussões sobre o projeto da escola.

A seleção de candidatos para a escola seguiria a mesma sistemática aplicada em Miguel Alves com a oferta de cursos para os jovens como forma de motivar a matricula na escola. Em geral os cursos oferecidos resultavam da cooperação com o Sistema Nacional de Emprego - SINE, portanto tinha uma outra finalidade.

O trabalho de mobilização da comunidade continuou durante todo o ano de 1997 por meio de uma comissão pró-EFA. No entanto, o funcionamento efetivo da escola só aconteceu em outubro de 1998, ainda em condições precárias: apenas um dormitório, refeitório e uma sala de aula. Entre 1992 e 2000, a escola recebeu um significativo investimento na sua estrutura física com recursos provenientes do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social - BNDES e do MEC/ Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico e do *SIMFER*.

A equipe composta por 06 monitores, sendo 02 monitores com nível superior, 02 cursando o ensino superior e outros 02 monitores com ensino técnico profissionalizante. Em 2004 a escola só funcionou com 65% das vagas de um universo de 120 vagas, distribuídas nas séries de 5ª a 8ª do ensino fundamental.

Apesar do esforço e persistência dos monitores a escola enfrenta dificuldades em operacionalizar a proposta da alternância. Diferentemente da escola de Miguel Alves, o indicador de participação das famílias e do gestor público local (1991-1994) é muito baixo. Essa relação não tem favorecido a transferência de recursos necessários para garantir o funcionamento regular da escola.

Quadro 29: Matrícula na EFA de São Pedro do Piauí.

Ano	Nº de alunos
1997[136]	-
1998	30
1999	34
2000	67
2001	69
2002	67
2003	67
2004	58
Total	392

Fonte: FUNACI, 2005.

[136] Trata-se dos alunos que realizaram o curso do SINE como preparatório para a EFA.

Da mesma que a escola de Miguel Alves, a escola de São Pedro do Piauí não tem o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação, funciona como escola anexa e a certificação dos estudos do aluno é emitido pela escola a qual está anexada.

A implantação dessas últimas escolas encerra o ciclo de expansão de EFAs vinculadas a FUNACI. Outros atores sociais surgiram e foram inseridos no processo de expansão das escolas. No final de 2004 o Piauí já possuía uma rede física de 11 escolas funcionando, a maior parte delas oferecendo serviços educacionais de ensino fundamental (5ª a 8ª série). Grande parte delas localizado no centro sul e norte do Piauí: Duas estão na região norte, na cidade de Pedro II, quatro na região de Oeiras e cinco na região que fica no entorno de Teresina.

6.15 A mediação do terceiro setor: de carente a assistido

O processo de expansão das EFAs no Piauí não ficou isento às relações de poder que historicamente permearam a mediação dos interesses coletivos e a posição do sujeito no interior das instituições que fazem educação e promovem o desenvolvimento, como afirma Vasconcelos(2006) ao defender que o poder não é uma coisa que está num determinado lugar, mas é algo que flui entre os sujeitos em relação; Não se pode ignorar que esta é uma característica inalienável dos relacionamentos humanos. Trata-se, pois de não negá-la, mas discutir sua forma de exercício, a serviço de que e de quem se coloca.

O crescimento de demandas por escolas família agrícola no Piauí, especificamente na região de Oeiras e no norte do Estado, precisamente, na cidade de Pedro II, fez surgir novo mediadores sociais, criando novas referências na condução do processo de expansão dessas escolas: novas fundações voltadas para o desenvolvimento e a educação do campo vinculadas às iniciativas da Igreja Católica: a Fundação Dom Edilberto Dikelborg – FUNDED e a Fundação Santa Ângela. Esse fato teve um significado importante: aumentou a capacidade de mediação dos interesses sociais dos assistidos no campo. No entanto, devo ressaltar que não representou uma maior aglutinação de ações na defesa e promoção de maior densidade e representatividade do sujeito do campo. Considero que mesmo tendo havido o surgimento dessas múltiplas mediações sociais, considero o inicio de um novo ciclo que se manteve em caminhos paralelos, de forma difusa e, até mesmo, de maneira isolada.

Quadro 30: Cronologia das EFAs no Piauí.

Montes Claros	Soinho	Baixão do Carlos	Colônia do Piauí	Miguel Alves	São Pedro	São João da Varjota	Cajazeiras do Piauí	Caldeirão – Oeiras	Pedro II
1986	1991	1995	1997	1997	1998	2000	2002	2003	2003
EF	EM	EF	EF	EF	EF	EF	EF	EM	EM

Fonte: Associação das Escolas Família Agrícolas do Piauí, 2005.

As novas fundações[137] de caráter filantrópica e sem fins lucrativas, recentemente denominadas de "terceiro setor" se estabeleceram como as mantenedoras das escolas famílias agrícolas no Piauí, em geral presididas por clérigos ou religiosas, que reproduzem um *habitus* próprio da filantropia caritativa. Em geral essas fundações gozam de um grande prestígio e credibilidade institucional centrado na pessoa dos religiosos que demonstram possuir a capacidade de fazer convergir doações financeiras de pessoas físicas e jurídicas, em âmbito nacional e internacional, para a consecução dos seus objetivos institucionais.

Essas novas mediações sociais apresentam um aspecto recursivo. Ao tempo que elas se organizam a partir do reconhecimento recíproco do sentimento de pertencimento dos sujeitos beneficiados, elas também extrapolam os processos puramente racionais. Sua compreensão depende da relação que estabelece com a realidade que lhe dá sentido e dos sistemas simbólicos produzidos no seu interior.

Na implantação das EFAs essas entidades assumiram o papel de mantenedoras, uma espécie de "mecenas" da filantropia educacional no campo. As escolas foram concebidas como unidade educacional que congrega em seu entorno, a família, o monitor, a comunidade, mas sem exercer a gestão.

Quadro 31: Cronologia das mantenedoras das EFAs.

Criação da Fundação	Pe. Antônio Dante Civiero FUNACI	D. Edilberto Dikelborg FUNDED	Santa Ângela
Ano	1989	1998	1999
Cidade	Teresina	Oeiras	Pedro II

Fonte: Relatório AEFAPI, 2004.

[137] Segundo o novo Código Civil Brasileiro Art. 62° - Parágrafo único: "A fundação somente poderá constituir-se para fins religiosos, morais, culturais ou de assistência".

A distribuição geográfica das escolas no Estado aparentemente não considerou seu contexto sócio-econômico: os elevados índices de exclusão social dos sujeitos do campo. Em geral o Estado tem uma situação sócio-econômica quase que uniforme que por si só já justificaria a implantação em qualquer município. Além disso, o processo de expansão foi norteado por uma tendência neo-humanista ou neofilantrópica que produziu um discurso sobre o empobrecimento e as condições de vida da população do campo.

A tese que se propaga atualmente da educação por alternância concentra sua ênfase no processo de educação e de desenvolvimento sustentável capaz de romper com o tutelamento do sujeito rural. Este aspecto consiste em reconhecer a qualidade da participação, do protagonismo dos agricultores, capaz de superar a cultura da filantropia sedimentada no assistencial com um invólucro de políticas públicas. Na verdade, espera-se que haja uma passagem de uma participação outorgada para uma participação emancipatória; da condição de sujeito assistido, tutelado e beneficiário para a condição de sujeito emancipado e crítico nas políticas públicas.

As instituições mantenedoras das EFAs do Piauí fizeram uma opção de gestão na qual a figura do sujeito foi substituída pela figura do assistido. Mesmo com ênfase do discurso associativo de pais de alunos, o que se constatou foi que até o momento a tese de protagonismo dos agricultores através das associações de pais na educação por alternâncias no Piauí é uma situação desejada e não um fato. Ao contrário de outros estados, o elemento associativo dos pais é fator decisivo não só na instalação como no gerenciamento dessas escolas.

No contexto das EFAs vinculadas à FUNACI, a questão da organização das associações de pais somente emergiu 14 anos após ser implantada a primeira experiência. a partir de 2000 se passou a discutir, mesmo que de forma periférica, o papel da associação das famílias na organização efetiva da escola, passando a dar impulso na organização e na regularização dessas associações.

O aspecto associativo sempre foi considerado na educação por alternância um elemento constitutivo de sua identidade: "[...] Não há escola de alternância sem a participação ativa das famílias" (BEGNAMI, 2004 p. 17). Até o ano de 2000, somente a EFA do Soinho tinha sua associação de pais regularizada:

> ART 2° - A Associação tem como objetivos Gerais:
> I - Buscar a promoção e o desenvolvimento rural sustentável, através da educação e formação dos Jovens valorizando o espírito de solidariedade e respeitando o meio ambiente;
> II - Implementar as formações globais dos jovens, visando integrar: educação em valores humanos técnicos científicos e artístico-culturias, pretendendo garantir o futuro dos Jovens no município de Teresina, com qualidade de vida;
> III - Assegurar todas as atividades de formação, de animação e de desenvolvimento sustentável da região;
> IV - Gerar trabalho e renda através da profissionalização dos jovens (FUNACI, 2004).

Foi possivel verificar que no Piauí o mescanismo associativo na educação por alternância sofreu uma ressignificação com relação a sua origem histórica. A associação ficou à margem do processo de implantação das escolas. Atualmente sua contribuição se mantem na periferia da escola sem capacidade de influenciar na sua gestão ou na sua organização.

Teoricamente a tese apresentada no processo de implantação e gestão das escolas família agrícolas no Brasil sempre teve como elemento constitutivo de sua identidade o protagonismo das associações de pais. Na definição de uma EFA o elemento associativo é essencial. Assim, é inócuo falar de participação dos pais na escola desvinculada da capacidade de tomar decisão, uma vez que "não existem sociedades isentas das relações de poder[138]" (VEIGA-NETO, 2004, p.142). Neste aspecto, percebo que a relação de poder apresenta-se de forma microscópica, ressignificada pelas mantenedoras como uma competência própria emanada do seu saber. Os assistidos não sabem e por isso não estariam preparados para o exercício do poder.

> [...] o poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são os alvos inertes ou consentidos do poder, são sempre centros de transmissão. Em outras palavras termos, o poder não se aplica aos indivíduos, mas passa por eles [...] (FOUCAULT, 1979, p. 183).

O efeito dessa "diluição do poder" produziu "sistemas simbólicos": idéias, saberes, valores, hierarquias que acabam exercendo um domínio sobre os corpos e as almas dos assistidos. No próprio *habitus* filantrópico das fundações se percebe a transformação da hierarquia social (e eclesial) em hierarquias simbólicas, legitimadas ou justificadas a partir

---

[138] O que se esta entendendo por poder é a vontade que cada um possui de atuar sobre a ação do outro. Uma capacidade ou habilidade que se tem de modificar, de usar coisa ou recursos, de comunicar informações expressas na produção de símbolos e de práticas cotidianas.

dos discursos que definem o lugar que o assistido deve ocupar no interior das relações de poder. Ele passa a acreditar que não existe uma estrutura de dominação e que, portanto, é merecedor dessa posição. O saber produzido e acumulado pela mantenedora transforma-se em um instrumento condutor de poder.

No aporte ideológico da pedagogia da alternância se constatou que a identidade da escola está vinculada à organização da associação que é constituída por um grupo de famílias rurais, pessoas e entidades que se unem para resolver os problemas da formação dos jovens e ajudar no desenvolvimento do campo. Neste raciocínio, teoricamente, os pais teriam condições para gerir a escola. Teriam condições de debater todos os temas de interesse da unidade educativa, eleger um conselho de administração, discutir e aprovar o plano de formação, estatuto e regimentos, prestar conta, aprovar orçamento, plano de ação e fazer a avaliação da caminhada da Escola.

No entanto, na experiência concreta das escolas família agrícola no Estado, especificamente da FUNACI, seguiu um outro caminho diferente do que se divulga como marco de conceitual da pedagogia da alternância. No Piauí em lugar do protagonismo das famílias dos agricultores, se instalou a figura da mantenedora. Essa constatação não implica no julgamento de mérito, apenas verificação da expressão do *habitus* filantrópico.

Com a associação das mantenedoras das escolas família agrícola em torno de uma nova estrutura deu-se início a um novo ciclo na educação por alternância: havia a possibilidade de criar realmente um projeto de educação por alternância que transcendesse os limites da filantropia , como legitimo instrumento de representação, mediação e de interlocução da educação no campo. Esse novo reordenamento implica teoricamente no deslocamento e desconcentração de poder das entidades mantenedoras. O que se assiste é um lento rompimento com isolamento das experiências de educação por alternância e uma difícil iniciativa de se pensar a educação por alternância de forma mais sistêmica e global no Piauí:

> A organização regional tem, entre outras, a finalidade de animar, coordenar, assessorar, enfim, representar as EFA´s. No aspecto associativo: buscar e cuidar das parcerias financeiras junto ao Estado, capacitar para a administração e gestão da associação e cuidar da formação das famílias e dos seus dirigentes. Por outro lado, realizam a formação dos monitores e dos Diretores/coordenadores das escolas, dos dirigentes e das famílias [...] (BEGNAMI, 2004 P. 12).

A implantação da Associação Regional das Escolas Família Agrícola do Piauí – AEFAPI em 28 de julho de 2004, demonstrou o lugar que o sujeito do campo (o agricultor)

ocupa na produção e distribuição dos sistemas simbólicos e da relação de poder no interior das entidades mediadoras dos seus interesses. A atuação dessa organização está descrita no seu estatuto como responsável pela promoção, coordenação, animação e representação das escolas família agrícola no Estado do Piauí, tendo como objetivos:

a) Buscar a promoção e o desenvolvimento sustentável do campo, através da educação – formação de adolescentes, jovens e adultos, pelo sistema educacional de formação por alternância.
b) Implementar a formação cidadã, integral e personalizada, em harmonia com o meio ambiente e articulada com os valores humanos e cristãos, técnico-científicos e artístico-culturais, centrada nas alternativas de geração de trabalho e renda, visando garantir o futuro dos jovens com qualidade de vida.
c) Assegurar que as atividades de formação e animação das EFA's sejam articuladas e integradas aos projetos de promoção e desenvolvimento sustentável onde estão inseridas.

Quadro 32: Cronologia das Associações Estaduais.

Regional	MEPES	AECOFABA	FUNACI	AEFARO	AMEFA	IBELGA	UEFAMA	REFAISA	AEFACT	RAEFAP	RACEFAES
Estado	ES	BA	PI	RO	MG	RJ	MA	BA/SE	CO	AP	ES
Ano	1968	1979	1989	1992	1993	1994	1997	1997	1997	2000	2003

Fonte: UNEFAB, Avaliação do programa SIMFR: 1997-2002.

Considerando ainda a tese de que não há sociedade isentas das relações de poder, chamou a atenção o fato de que se reproduziu na criação do regional no Piauí o *habitus* e o *ethos* das mantenedoras: novamente o agricultor não foi considerado como preparado passa assumir e tomar decisões. A posição do sujeito agricultor ficou demarcada, no entrelaçamento resultante do jogo de poder que lhe reservou uma posição que não fosse a de tomar decisões. O regional do Piauí nasceu com características totalmente contrárias às práticas já consolidadas em quase todos os regionais no Brasil (com exceção do Espírito Santo), inclusive na própria estrutura da UNEFAB, em que o sujeito-agricultor exerce de forma legitima o poder. No Piauí o *habitus* e o *ethos* da filantropia influenciou a decisão de

remeter o agricultor a uma posição de assistido como sempre foi tecido nas teias de relações das instituições de natureza filantrópica.

Insisto na tese de que mesmo que a difusão das escolas família agrícola no Estado não denotar um caráter de organização e fortalecimento institucional e político dos trabalhadores rurais do Piauí, sem sombra de dúvida, foi algo que fez emergir experiências e oportunidades instituídas por um sujeito (a entidade filantrópica), com capacidade para novos processos de desenvolvimento local.

As entidades mantenedoras e gestoras das EFAs sobrevivem à sombra do carisma e da influência dos seus dirigentes. Ainda não foi possível organizar, elaborar estudos e mobilizar esforços para implantar uma política de sustentabilidade da educação por alternância a exemplo de outros Estados que dispõem de uma legislação que ampara a "pedagogia da alternância": o Estado no Espírito Santo, (Constituição Estadual/1989 Art. 281, regulamentado pela Lei Estadual 4.523), que equiparou as escolas família agrícolas do MEPES às escolas públicas estaduais, (para efeito de alocação de recursos do orçamento estadual na educação); o Paraná oficializou os programas "Casa Familiar Rural" e "Escola do Campo" através do Decreto 3106/94, institucionalizando o regime de alternância no Estado. Em 1998, aconteceu o mesmo no estado de Santa Catarina, e, mais recentemente, o estado de Minas Gerais também passou a contar com uma legislação que objetiva garantir a sustentabilidade à educação por alternância.

A tese de uma escola auto-sustentável a partir da contribuição dos pais[139] além de frágil parece muito longínqua. As próprias escolas da FUNACI só funcionam porque são financiadas com recursos captados pela mantenedora que assume a maior partes das despesas efetuadas. Em média, um aluno em alternância tem um custo maior que o aluno da escola convencional em do sistema de internato. Para manter as escolas a entidade necessita lançar mão do instrumento de "parcerias" com instituições públicas. Essas "parcerias" têm se revelado um instrumento instável e inseguro, implicando em sucessivas negociações a cada novo governo que ascende ao poder.

[139] As famílias contribuem com o pagamento de sessões. Os valores variam de uma escola para outra. Quando não podem pagar em espécie, contribuem com gêneros não perecíveis ou com a prestação de serviço na escola.

Quadro 33: Financiamento das EFAs.

Escola	Fonte de Receitas				
	Poder Público	**Pais**	**Propriedade**	**outras**	**Total**
Soinho	6.000,00	2003,24	-	292,19	8.295,43
B. do Carlos	4.806,00	54,14	-	-	4.860,14
M. Alves	6.052,11	495,00	297,40	65,75	6.912,26
São Pedro	2.000,00	300,00	150,00	-	2.450,00
M. Claros	5.140,00	108,00	300,00	1.850,00	7.98,00
Total	23.998,11	2.960,38	747,40	2.207,94	29.912,83

FUNACI, 2005.

O custo maior no funcionamento de uma EFA diz respeito principalmente ao pagamento de pessoal. Diga-se de passagem, que em sua maioria os monitores trabalham como verdadeiros "missionários". Em sua grande maioria sem o amparo da legislação trabalhista e em condições adversas. São expressões do voluntariado e do compromisso com a educação.

Quadro 34: Despesas das EFAs.

Discriminação	Período 2005					
	Despesas Mensais					
	Soinho	M. Claros	B. do Carlos	M. Alves	S. Pedro	Total
Pessoal	11.137,97	4.650,00	4.720,00	3.364,00	4.435,00	28.306,97
Alimentação	2.164,32	1.600,00	1.053,00	1.362,50	2.600,00	8.779,82
Transporte	1.201,76	900,00	367,00	650,00	373,00	3.491,76
Comunicação	292,69	30,00	204,00	88,00	20,00	634,69
Manutenção	1.713, 07.	50,00	950,00	219,00	1.000,00	3.932,07
Outras	133,18	-	40,00	315,00	-	488,18
Total	16.642,99	7.230,00	7.334,00	5.998,50	8.428,00	45.633,49

Fonte: Funaci/contabilidade. 2005.

CAPITULO VII
OS SUJEITOS DA EFA

7.1 Os alunos

No levantamento de dados concentrei minha atenção nos sujeitos da EFA que julguei estratégicos para a realização do trabalho: alunos e monitores. O conhecimento destes sujeitos se deu por meio dos momentos de convivência, visitas de observação à escola, conversas informais, além da aplicação de questionários, estruturados com perguntas abertas e fechadas, aplicada com os presentes nas sessões entre os meses de abril e junho de 2005.

Primeiramente trabalhei com o alunado das EFAs dos dois níveis de ensino: fundamental e médio-profissionalizante. O universo de matrículas nas EFAs em 2005 foi algo em torno de 435 alunos matriculados, sendo que 298 freqüentaram o ensino fundamental e 137 o ensino médio-profissionalizante. Deste universo, 86% dos alunos, que correspondeu em números absolutos a 374 alunos, responderam o questionário aplicado. Neste universo foram identificados 280 alternantes do sexo masculino (75%) e 94 do sexo feminino (25%). A matrícula de alunos do sexo masculino foi praticamente o triplo da matrícula do sexo feminino, expressando uma certa hegemonia masculina no curso.

Tabela 1: Total de alunos por faixa-etária

11 a 12 anos	13 a 14 anos	15 a 16 anos	17 a 18 anos	19 a 20 anos	+ de 21 anos	Total
31	**95**	**96**	**49**	**56**	**48**	374

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Outro aspecto considerado relevante na análise dos questionários foi à concentração dos alternantes na faixa etária da adolescência. Adotei como parâmetro para essa classificação o ordenamento jurídico que considera como sendo criança a pessoa até 12 de idade e adolescente do 13 anos aos 18 anos[140]. Dos 374 alunos 64% concentravam-se na faixa etária entre 13 e 18 anos. Os demais estavam assim distribuídos: 15% entre os alunos de 19 e 20 anos; 13% entre os jovens com mais de 21 anos e 8% de crianças entre 11 e 12 anos. Este dado indicou que havia uma certa pressão no meio rural para a elevação do nível de escolaridade e, sobretudo, a busca por uma qualificação profissional, tanto para permanecer

[140] Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 13/07/1990.

de forma qualificada na atividade agrícola familiar como para ingressar no mercado como proletário rural qualificado no cenário dos grandes projetos da agro-indústria.

Tabela 2: Total de alunos por nível escolar, idade e sexo

Sexo	Faixa etária	Nivel de Ensino /Série								Total
		Ensino Fundamental				Ensino Médio				
		5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º	4º	
Feminino	11-12	06	05	04	0	0	0	0	0	15
	13-14	05	11	11	01	0	0	0	0	28
	15-16	01	07	06	18	0	0	01	0	33
	17-18	0	03	05	02	01	01	01	0	13
	19-20	0	0	01	02	0	0	0	0	03
	+21	0	01	0	0	0	0	0	01	02
	Total	12	27	27	23	01	01	02	01	94

Fonte: pesquisa de campo. 2005.

Fazendo um corte quanto ao gênero, verifiquei que houve uma explicita concentração de alunas na faixa etária entre 13 e 18 anos, totalizando 79%, das alunas matriculadas, enquanto as outras faixas etárias de 11 a 12 anos correspondem a 16 % e na faixa etária de 19 e 21anos ambos correspondem a 05% do universo feminino matriculado nas escolas.

No entanto, deve-se considerar que o senso escolar de 2004 já sinaliza um aumento da participação das mulheres nos cursos técnicos de forma geral superando os alunos do sexo masculino. Das matriculas realizadas no referido ano 50,37% foram do sexo feminino contra 49,73%.do sexo masculino.

Tabela 3: Total de alunos do sexo masculino

Sexo	Faixa etária	Nível de ensino / série								
		Ensino Fundamental				Ensino Médio				Total
		5ª	6ª	7ª	8ª	1º	2º	3º	4º	
Masculino	11-12	9	7	0	0					16
	13-14	26	21	14	6					67
	15-16	16	14	15	13	03	00	01	0	62
	17-18	2	3	11	3	06	05	05	01	36
	19-20	0	2	3	1	12	14	11	10	53
	+21	1	1	1	4	09	06	13	11	46
	Total	54	48	44	27	30	25	30	22	280

Fonte: pesquisa de campo. 2005.

A mesma situação ocorre quando se analisou especificamente o universo dos alternantes do sexo masculino. A configuração quanto à concentração de idade foi à mesma em relação às meninas. Cerca de 59% dos alternantes estão entre 13 e 18 anos. As demais idades estão distribuídas entre alunos com 19 e acima de 21 anos (35%) e alunos na faixa

etária entre 11 e 12 anos (06%). Essa caracterização corrobora a afirmação anterior de que há uma pressão pela busca de escolarização e formação profissional em razão, não só da idade, mas também da busca de qualificação profissional. De fato encontrei vários alternantes que estavam inseridos em atividades produtivas. Estavam na escola em busca de elevar o seu nível de escolaridade e, sobretudo, de aumentar sua competitividade no mercado profissional.

Tabela 4: Procedência dos alunos

Estado	Total	%
Piauí	329	88 %
Maranhão	45	12 %
Total	374	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Quanto a procedência dos alunados encontrei uma parcela significativa de alunos do estado do Maranhão. Do universo pesquisado 88% eram do Piauí e 12% do Maranhão. Este percentual maranhense ainda é decorrente em função de que a EFA do Soinho é a única escola de ensino médio profissionalizante que oferece uma qualificação técnica em agropecuária relativamente mais próxima dos municípios maranhenses.

Tabela 5: Municípios cobertos pelas EFAs

Estado	N° de Municípios	%
Piauí	23	56 %
Maranhão	18	44 %
Total	41	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Na distribuição demográfica dos alternantes foram identificados 23 municípios do Estado do Piauí e 18 municípios do Estado do Maranhão. A distribuição de alunos por área geográfica nas EFAs tende a se consolidar em função do aspecto da territorialidade. No entanto, observou-se que a forma de recrutamento dos alunos implica em uma grande pulverização dos alternantes. A implicação deste aspecto reflete-se diretamente na baixa densidade demográfica por município, além de trazer implicações fundamentais no acompanhamento das famílias, principalmente, no Ensino Médio profissionalizante.

Tabela 6: Área de cobertura das EFAs

Escolas	N° de Comunidades
Ensino Fundamental	101 comunidades
Ensino Médio	81 comunidades
Total	182 comunidades

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

A distribuição demográfica dos alunos, como disse anteriormente, trouxe sérias implicações quanto à aplicação dos dispositivos pedagógicos, especialmente com relação à visita às famílias e o companhamento dos jovens na sessão socioprofissional. Neste modelo de escola, o processo educativo requer a participação efetiva dos pais tanto na sessão escolar como na sessão familiar. No entanto, percebe-se que este dispositivo pedagógico tem sido um dos mais sacrificados em função das precárias condições de funcionamento das escolas conjugado a outros fatores; outro aspecto importante verificado na pesquisa foi à ausência de registros e de processamento das poucas informações sobre a família do aluno matriculado. Pouca ou quase nada foi encontrado de registro do acompanhamento familiar nos arquivos das escolas. As informações disponíveis sobre a família, em geral, estão restritas àquelas contidas na ficha de matricula dos alunos. Por último, a forma irregular e descontinua das visitas, traz poucos benefícios diretos, principalmente quando poderiam ser caracterizas como atividade de extensão e assistência técnica à agricultura familiar.[141]

A proposta programática da EFA e o seu diferencial é o acompanhamento sistemático das famílias dos alunos matriculados. Porém, o cotidiano de qualquer uma das escolas pesquisadas aponta para incongruências que se revelam e se materializam na diversidade de localidades e das distâncias geográficas, sem levar em conta a ausência de um plano de formação para as famílias. Um dos fatores mais limitantes dessa estratégia, particularmente no ensino médio, é a disparidade das distâncias geográficas. O que deixou transparecer que na definição do perfil e recrutamento da demanda da escola este aspecto não é determinante. No entanto, ele é um fator limitante tanto para a escola como para a participação efetiva dos pais na vida da escola.

Nas condições que as escolas funcionam, somente um número restrito de famílias foi efetivamente visitado e acompanhado, como consta, em geral na proposta pedagógica da escola que assegura apenas uma visita por ano a cada família.

Apesar de constatar que este dispositivo pedagógico é aplicado de forma esporádica e pontual, sem a definição de um plano de desenvolvimento das mesmas ou da comunidade na qual a escola está inserida, se reconhece que ele constitui-se em um elemento fundamental para que a escola de fato contribua efetivamente para o desenvolvimento local, sobretudo, das famílias dos alunos.

---

[141] Em meados de 2005 com as novas diretrizes para a Política Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural do Ministério do Desenvolvimento Agrário/secretaria da Agricultura Familiar considerou que os Centros de Educação por Alternância estão aptos a desenvolverem essa política.

Seria muito ingênuo pensar que as escolas devem atrair para si a responsabilidade da "extensão e acompanhamento técnico" das famílias. Não se trata disso. Mas sim de se pensar outras estratégias que possam viabilizar o acompanhamento às famílias como recurso fundamental para assegurar que não haja ruptura entre escola e família.

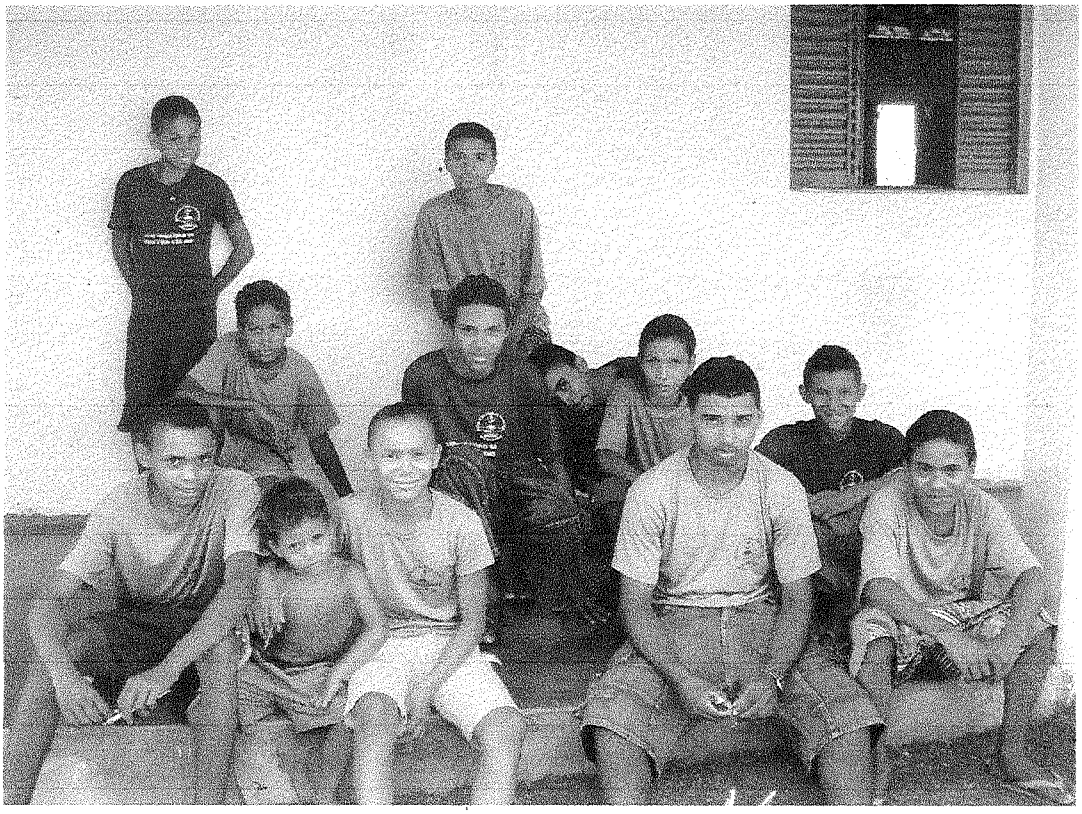
Tabela 7: Total de alunos por nível de ensino

Nível de Ensino	Sexo	Total
	Masculino	
EFA de Ensino Fundamental	173	262
EFA de Ensino Médio	107	112
Total	280	374

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

A concentração da oferta de serviço educacionais no ensino fundamental (5ªa 8ª série) nas EFAs no Piauí é algo significativo. Os alunos em geral estudam as séries iniciais (1ª e 4ª) do ensino fundamental nas escolas rurais convencionais do município. As famílias recorrem as EFAs em razão de dois motivos fundamentais: a primeiro delas porque as EFAs apresentam possibilidades de dar continuidade aos estudos do filho e o segundo porque podem compatibilizar a permanência do filho no convívio familiar, isto é, na atividade produtiva, e continuar a escolarização.

Figura 21: Alunos da EFA de Montes Claros



Fonte: Foto de arquivo da FUNACI, 2005.

Chamou atenção o fato da maioria das EFAs do ensino fundamental não possuir ainda o reconhecimento do Conselho Municipal de Educação. Com exceção da EFA do Baixão do Carlos, as demais funcionassem como escolas anexas às escolas da rede municipal. Essa ausência de registros talvez seja justificada como uma opção para sua manutenção. Na prática, essas escolas funcionam de forma híbrida (algo privado, porém subsiste dentro do estatal) como instituição de ensino criada e administrada pela iniciativa privada de natureza filantrópica, mas a certificação dos estudos é efetivada pelo sistema público.

Desde a promulgação da LDB 9.394/96 o ensino fundamental é um dever do Estado, especificamente do Município (art 4°) e o acesso a ele constitui-se em um direito público subjetivo (art 5°). Não se discute que a atividade do ensino seja livre à iniciativa privada (art 7°) cumprindo as condições previstas em lei[142], mas o fato delas permanecerem como anexas às escolas públicas e conseqüentemente o seu financiamento ressaltando seu aspecto filantrópico.

Permanecendo como escolas as EFAs terão pouca capacidade de influenciar positivamente para implementar uma educação básica para o campo como reza o art. 28 da LDB[143] e posteriormente regulamentado pelas diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Na oportunidade que se discutiu a elaboração do Plano Municipal de Educação-PME, com os agentes públicos e movimentos sociais do campo, não se percebeu menção sobre a educação por alternância como forma de efetivação do ensino rural. Essa implementação passa necessariamente pela regulamentação do sistema municipal de educação através do Plano Municipal de Educação – PME, que reconheça positivamente as experiências de educação por alternância. Assim as experiências pontuais, isoladas e as dificuldades institucionais de natureza filantrópica seriam superadas.

Com relação ao ensino médio profissionalizante de técnico em agropecuária[144] oferecido pela EFA do Soinho que tem como objetivo "promover e desenvolver o meio rural através da formação polivalente de jovens egressos desse meio, levando em consideração as perspectivas sócio-econômicas apresentados pelas atividades agropecuárias, de transformação

---

[142] As condições que a lei estabelece diz respeito ao cumprimento das normas gerais da educação nacional e dos respectivos sistemas; autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público e capacidade de autofinanciamento.

[143] A Lei de Diretrizes e Base da Educação reza que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações de conteúdos curriculares e metodologia, organização escolar como adequação do calendário escolar e a adequação do ensino à vida e trabalho no campo.

[144] O curso técnico em agropecuária recebeu essa denominação desde 1972, como resultado da combinação dos currículos dos cursos de técnico agrícola e o técnico em agropecuária.

e de serviços existentes no meio rural". Sua proposta pedagógica oferece escolarização de ensino médio com duração de 03(três) anos, com carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, complementadas com mais 900 (novecentos) horas com atividades próprias da pedagogia adotada pela escola, totalizando 3.300 (três mil e trezentas) horas. O curso de habilitação profissional de técnico em Agropecuária funciona na modalidade concomitante e seqüencial (Resolução CNE/CEB N° 01, de 03 de fevereiro de 2005) ao ensino médio, sendo complementado com mais 1.300 (mil trezentas) horas, realizadas exclusivamente durante o último período, considerado a etapa de especialização do projeto profissional. Ao final do curso técnico são totalizadas carga horária de 2.570 (duas mil quinhentas e setenta horas), incluída 470 horas de estágio supervisionado.

O perfil profissional do aluno se caracteriza por ser capaz de orientar tecnicamente os agricultores e pecuaristas na formação de lavouras, na criação e manejo de pequenos, médios e grandes animais. Além dessas atividades, este profissional trabalha na conservação do solo e dos recursos naturais renováveis, administra fazendas e outras propriedades rurais, instala sistemas de irrigação e drenagem, maneja máquinas e implementos agrícolas, além do planejamento da produção e comercialização de produtos e insumos agrícolas. Além disso, pode trabalhar de forma autônoma, em empresas ou órgãos públicos de pesquisa e extensão rural assim como cooperativas associações e em sindicatos de trabalhadores rurais.

Pareceu-me que o curso profissionalizante da EFA do Soinho apresenta-se com um aspecto muito forte de terminalidade. Pouco se percebe o aspecto de continuidade nos estudos oferecidos por essa escola após o curso. Deixa transparecer que existe uma opção por desenvolver uma educação técnico-profissional focada apenas no setor primário da economia, considerando que os alunos já estão inseridos na atividade produtiva, restando-lhes apenas profissionalizá-los. Talvez fosse melhor conjugar a formação profissional com as competências estabelecidas no ensino básico[145].

Tabela 8: Como os alunos ficaram sabendo da EFA

Fonte de informação	Total	%
Ex-alunos	117	31 %
Familiares	105	28 %
Lideranças comunitárias	89	24 %
Monitor	51	14 %
Outros (rádio /SDR etc)	12	03 %
Total	374	100 %

[145] Refere-se ao exercício da cidadania, pregresso no trabalho e continuidade dos estudos posteriores.

Ao indagar os alunos sobre como eles ficaram sabendo da EFAs, o resultado foi impressionante: 31% dos alunos disseram que souberam da escola por meio dos ex-alunos; 28% através dos familiares; 24% pelas lideranças comunitária(ou religiosas); 14 % através da divulgação feita diretamente pelos monitores e apenas 03% através de outros recursos. Observei que neste aspecto o ex-aluno é uma espécie de "missionário" na divulgação da escola. Isso pode significar que houve no processo educativo uma idenficação simbólica muito significativa do ex-aluno com a escola.

No entanto, foi constatado também que apesar de haver uma identificação do ex-aluno com a escola, não há por parte da escola uma forma institucionalizada de acompanhamento de egressos, mesmo sendo ele o seu principal arauto. Parece-me que a escola ainda não despertou para a importância do acompanhamento desse segmento escolar como forma de verificar como o curso está sendo contextualizado fora da escola. Os registro existentes são muito insipientes e pouco se sabe sobre o que aconteceu com os egressos da escola.

Tabela 9: Motivação para estudar na EFA

Motivação	Total	%
Aprender uma profissão	106	28 %
Ensino voltado para o campo	69	18 %
Qualidade da escola	62	17 %
Aprender técnicas agrícolas	58	16 %
Influência familiar	45	12 %
Falta de outras escolas próximas	24	06 %
Desenvolver a propriedade familiar	10	03%
Total	374	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Foi perguntado aos alternantes sobre o motivo que os levou a estudar na EFA. A resposta obtida indicou que 28% dos alunos procuraram a escola basicamente porque queriam aprender uma profissão, corroborando a idéia inicial da existência de uma pressão no campo por uma profissionalização em virtude da concentração na faixa etária entre 13 e 18 anos; 18% afirmaram que vieram estudar na EFA por ela ter um ensino voltado para a população do campo; 17% optaram por estudar na EFA em razão da qualidade do ensino apresentado pela escola; 16% porque queriam aprender técnicas agrícolas, até por que já estavam inseridos na agricultura e queriam aperfeiçoar sua atividade e elevar sua escolaridade; 12% disseram que vieram estudar na EFA por influência da família; 06% porque não havia outras escolas mais próximas na sua região e 03% porque queriam desenvolver a propriedade dos pais.

A interpretação desses dados aponta para a idéia de que o alternante pode ter assimilado muito bem a "cultura do empreendedorismo rural" repassada pela escola. Ou seja, a propriedade familiar passa a não ser considerada como algo próprio e, por isso mesmo, tende a querer adquirir sua própria terra e desenvolver seu projeto profissional pessoal. Trata-se do desejo de demarcar no mundo dos adultos a sua posição social por meio do exercício do seu próprio negócio.

> A escola família do Soinho é uma escola exemplo pois a mesma prepara jovens para se desenvolver no próprio campo com isso conseguimos '' mudar `` os pensamentos dos nossos pais que é vê agricultura como meio de sobrevivência. Hoje somos vitoriosos, pois, já conseguimos na medida do possível mudar a realidade. Muita pessoa hoje já vê a agricultura como um negócio que se investir, mas teremos bons resultados (Maria Sandra do Nascimento Ribeiro, 3° ano do ensino médio).

Tabela 10: Atividades na sessão familiar

Atividade	Total	%
Trabalha na propriedade familiar.	195	52
Faz as tarefas da escola	67	18
Realiza atividades domésticas	47	13
Trabalha em outras atividades.	37	10
Fica brincando	28	07
Total	374	100

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Em geral percebi que as EFAs se tem uma visão do alternante como um sujeito que já está inserido na atividade produtiva e que contribui efetivamente para a renovação do ciclo da agricultura familiar. Durante a sessão familiar 52% dos alunos responderam que trabalham na propriedade dos pais; 18% afirmaram que o tempo da sessão familiar é usado para responder as atividades da escola; 13% informaram que colaboram nas atividades especificamente domésticas; 10% trabalham em outras atividades e 07% aproveita a sessão familiar para brincar (trata-se de um grupo de crianças entre 11 e 12 anos). De qualquer modo, corre-se o risco de reproduzir a mesma prática da escola convencional se o tempo da sessão familiar não for efetivamente acompanhada pelos pais.

> A EFA é uma escola voltada para a família do campo então ela dá muita oportunidade de trabalho para os alunos que se ingressam nela e que acreditam na agricultura familiar podendo dela tirar seu sustento e melhorar sua situação econômica... Eu incentivo alunos que querem estudar nessa escola. Não é a melhor, mas com certeza aqui podemos adquirir conhecimento para trabalhar e ajudar nossa comunidade a crescer cada vez mais. (Antonio da Costa Cunha, 3° Ano do ensino médio).

Tabela 11: O que vai fazer após o curso

Opções	Total	%
Continuar estudando	215	57 %
Desenvolver projeto profissional	51	14 %
Procurar trabalho em qualquer área	49	13 %
Trabalhar como técnico agrícola	17	05 %
Trabalhar na propriedade familiar	17	05 %
Outros	15	04 %
Não respondeu	10	02 %
Total	374	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Em outra oportunidade afirmei que o ensino profissionalizante da EFA de ensino médio apresenta um aspecto muito forte de terminalidade. Fiquei supreso com as respostas dos alunos quando indagados sobre este aspecto. No questionário foi solicitado que respondessem sobre o que gostaria de fazer após a conclusão dos estudos. A resposta mais enfática foi que gostariam de dar continuidade aos seus estudos, fugindo a impressão de terminalidade do curso profissionalizante. Dos alternantes que responderam o questionário, 57% disseram que gostariam de continuar os estudos, isto é, quem estava concluindo o ensino fundamental gostaria de concluir o ensino médio e quem estava concluído o ensino médio gostaria de fazer uma faculdade. Isso significa que o aluno tem a perspectiva de ampliação e continuidade de escolarização e que, principalmente o ensino médio-profinalizante, não represente para ele a terminalidade dos seus estudos.

Outro aspecto interessante que pode parecer paradoxal com relação a continuidade dos estudos, mas não o é com a colocação em prática do projeto profissional. Entendi que este aspecto constitui a própria identidade profissional do aluno; O trabalho impõe-se como uma categoria de afirmação e desafio para ele. Das respostadas apresentadas 23% afirmaram que irão procurar trabalho após a conclusão do curso, isto é, um grupo significativo deixou transparecer que o trabalho era algo afirmativo para sua pessoa (13% procurará trabalho em qualquer área; 05% buscará trabalhar como técnico agrícola e 05% trabalhará na propriedade familiar). Deve-se lembrar que estudar na EFA significa para o aluno não somente elevar a escolaridade, mas também a aquisição de uma profissão.

> A EFA do Soinho é uma das escolas que da oportunidade ao filho do agricultor. Capacitando o mesmo para o desenvolvimento do seu próprio negócio ou até mesmo para prestar serviço em alguma empresa da área agropecuária. (José Luis Alves da Silva, aluno 3° Ano).

Tabela 12: Atividades que os alunos mais gostam na EFA

Atividade que mais gosta	Total	%
Aulas	160	43 %
Trabalho de campo	56	15 %
Convivência com os colegas	54	14 %
Serões	50	13 %
Alternância das aulas	34	10 %
Internato	20	05 %
Total	374	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Na pedagogia da alternância a sessão escolar é o período em que o alternante permanece na escola por um tempo de quinze dias em regime de internato. Em geral durante o ano ocorre em torno de 10 sessões escolares. A título de saber qual era o seu sentimento com relação à escola foi proposto que destacasse qual a atividade que mais gostava durante a sessão escolar: 43% responderam que gostavam mais de assistir as aulas; 15% do trabalho de campo; 14% da convivência com os colegas; 13% dos serões; 10% da alternância das aulas e apenas 05% disseram que gostam do internato. Este último dado chamou a atenção pelo fato de que o internato constitui-se no meio pelo qual se realiza a alternância. È durante a permanência no internato que a sessão escolar se estrutura e imprime um significado profundamente educativo à convivência de grupo.

No entanto cabe a escola se questionar sobre organização e a operacionalidade da sessão escolar. Se o número de alunos está de fato permitindo a convivência em pequenos grupos; se o espaço físico (acomodação confortável, mobiliário, equipamentos, utensílios e materiais) oferece as condições de acomodação para que os alternantes sintam-se bem. Ou se as atividades estão sendo bem planejadas e organizadas de fato como um recurso educativo para a aquisição de conhecimentos e de inovações além do que eles já sabem e praticam na sessão socioprofissional.

> A EFA tem o seu regimento, mas nem todos cumprem, então ela deveria ser mais rígida e por mais punições... A EFA tem que ser dinâmica e ter mais força de vontade, para que o aluno saia mesmo realmente disciplinado e capacitado para desenvolver uma atividade em qualquer lugar. (José Ribamar Macedo, 3° Ano).

Tabela 13: Atividade que os alunos menos gostam na sessão escolar

Atividade que mais gosta	Total	%
Serões	129	34%
Internato	64	17%
Trabalho de campo	54	14%
Aulas	51	14%
Alternância das aulas	44	12%
Convivência com os colegas	32	09%
Total	374	100%

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Da mesma forma foi perguntado ao aluno que atividade ele menos gosta na sessão escolar: 34% responderam que não gostavam dos serões; 17% disseram que não gostavam do internato; O trabalho de campo juntamente com as aulas teve cada um a adesão de 14% dos alternantes; 12% referiram-se a alternância das aulas e 09% a convivência com os colegas.

Neste item, ficou expresso que o internato como dispositivo da pedagogia da alternância precisa ser melhor trabalhado. Ele apareceu na tabela nº 14 com uma baixa adesão entre as atividades que os alunos mais gostam. E nas atividades que os alunos menos gostam ele reaparece novamente. Este nível de rejeição entre os alunos com relação ao internato deve conduzir a escola a uma profunda reflexão.

No entanto, no conjunto dos dispositivos pedagógicos, a atividade do serão foi a que apresentou a maior rejeição entre os alunos. Ficou a impressão de que a queixa dos alunos deve-se ao fato de que se trata de uma atividade que não é bem organizada e o aproveitamento educativo parece ser muito pouco. Por isso, atribuem pouca importância a ele.

> Ter feito está escola foi bom mais está faltando mais organização para a satisfação de tudo embora seja melhor do que as escolas tradicionais precisam melhorar cada vez mais, não é só porque estudo aqui, mas eu digo para quem quiser estudar aqui (Weverton C. da Silva, 18 anos - 2º ano do ensino médio).

Tabela 14: O que os alunos gostariam que tivesse na escola

Atividade	Nº de alunos	%
Área p/ prática de esporte	137	37 %
Laboratório de computação	120	32 %
Atividades artístico-cultural	51	14 %
Melhores instalações físicas	30	08 %
Melhoria do relacionamento	21	06 %
Outros	15	03 %
Total	374	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Na perspectiva de perceber qual o desejo dos alunos com relação à escola, foi perguntado sobre o que eles gostariam que tivesse no espaço escolar que contribuísse para estimular um vínculo maior com ela: 37% dos alunos responderam que gostariam que a escola tivesse uma área para a prática de esporte. De fato o esporte é pouco evidenciado na organização curricular e na prática pedagógica. A atividade realizada na escola não possui orientação profissional, mesmo sendo assegurada pela LDB 9.394/96 como disciplina obrigatória do currículo: "a educação física, integra à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando às faixas etárias e às condições da

população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (art.26, § 3°). A própria disciplina na EFA é trabalhada de forma informal resumindo-se às "peladas de bola" que os alunos costumam jogar.

Na EFA de ensino médio essa disciplina chegou até a ser dispensada por meio do parecer do CEE/PI n° 45/2000 de uma forma controversa, uma vez que as atividades mencionadas na proposta pedagógica (futebol, voleibol, gincanas, festas tradicionais, comemoração de datas cívicas, festas religiosas, atividades esportivas integradoras junto às comunidades vizinhas, etc) e citadas pelo parecer não caracterizam a finalidade da educação física como disciplina curricular.

Outra expectativa dos alunos diz respeito à inclusão digital. Há um expressivo desejo dos alunos para que a escola forme homens e mulheres para o seu tempo, fazendo o melhor possível com os poucos recursos disponíveis, mas criando condições para a utilização dos novos recursos tecnológicos que surgem. O acesso ao computador, o uso Internet e de outros recursos ainda representa, para a maioria das escolas, algo de muito sofisticado. Os poucos computadores existentes estão a serviços de atividades administrativos e quase sempre obsoletos e sem nenhum tipo de recurso que possa implementar as atividades pedagógicas.

Vale ressaltar que 14% dos alunos expressaram o desejo de que a escola tivesse atividades que desenvolvesse a cultura e a arte (grupos articiticos-culturais). Penso que seja aceitável essa manifestação uma vez que a formação integral do educando passa também pelo acesso a produção da arte e da cultura como produto e herança da humanidade. Essa dimensão da subjetividade humana também é pouca evidenciada no currículo da EFA, tanto no nível de ensino fundamental como de ensino médio, apesar de constar como disciplina obrigatória na grade curricular (LDB 9.9394/96, art.26, § 2°). O ensino da arte no currículo real da EFA pouco ou quase contribui para o desenvolvimento de uma "estética da sensibilidade":

> Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível o diferente** (grifos do autor) (Brasília, 1999, 75).

Por fim, 08% dos alunos expressaram o desejo de que as instalações físicas da escola estivem em melhores condições; 06% gostariam que o relacionamento entre eles fosse um pouco melhor, e principalmente não tivesse mais o desaparecimento de coisas pessoais,

indisciplina e desobediência ao regimento interno da escola; e 03 % que melhorasse a rotina da escola.

Tabela 15: Como os alunos se referem à escola

Opinião	Nº de alunos	%
Referem-se à escola como boa	130	35 %
Como lugar onde se tem teoria/prática	117	31 %
Referem-se ao bom relacionamento com os monitores	75	20 %
Escola como organizada	36	10 %
A disciplina da escola	17	04 %
Total	374	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Ao serem interpelados sobre o que pensam a respeito da escola, não ficou dúvida de que ela se constitui em um referencial positivo na vida dos alternantes: 35% dos alunos vêem a escola como boa; 24% preferiram destacar o processo de ensino-aprendizado; 20% deram ênfase ao bom relacionamento com os monitores; 10% preferiram observar a organização da escola e 04% elogiaram a disciplina.

Tabela 16: Problemas identificados pelos alunos nas EFAs

Problemas identificados	Total de alunos	%
Estrutura física precária	109	29 %
A oferta irregular de disciplina da grade curricular	80	21 %
Recursos financeiros escassos	66	18 %
Irregularidades de visitas às famílias	35	09 %
Baixa qualidade e quantidade da alimentação	30	08 %
Indisciplina dos alunos	22	06 %
Pouca higiene	18	05 %
Precária tecnologia usada no trabalho de campo	14	04 %
Total	374	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Tendo constatado que a escola se constitui em um referencial positivo para os alternantes, perguntei que situações eles identificavam que poderiam ser caracterizadas como problema na escola. A resposta foi direta: 29% dos alunos entenderam que a estrutura física, mal conservada e sem manutenção apresentar-se atualmente como um problema, principalmente na parte hidráulica e sanitária; 21% dos alunos, particularmente do ensino médio, se queixaram da oferta irregular de disciplinas da grade curricular que não são cursadas adequadamente, comprometendo, a carga horária, o conteúdo e, sobretudo a aprendizagem; 18% acharam que o principal problema da EFA é a escassez de recursos financeiros. As outras respostas destacaram a descontinuidade das visitas às famílias (09%); a

baixa qualidade e a quantidade de alimentação (08%); a indisciplina dos alunos na escola (06%); a pouca higiene (05%) e as condições precárias de trabalho no campo (04%).

> O ensino médio requer no certificado todas as matérias e nós não temos algumas delas como: inglês, educação física e outros. A falta de colchões é um problema, pois, não temos dormindo bem por falta de colchões e isso causa grave problema na coluna e falta disposição para assistir aulas por causa de uma noite mal dormida. (R.M.O 2° Anodo ensino médio).

Tabela 17: Principal atividade dos pais

Atividade	N° de Pais	%
Agricultura	273	73 %
Comércio	53	14 %
Serviço Público	23	06 %
Diarista	19	05%
Outros	06	02 %
Total	374	100 %

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Ao final busquei para caracterizar bem o perfil dos alunos, perguntei qual a atividade predominante entre seus pais ou responsável: 73% disseram que os pais vivem exclusivamente da agricultura familiar; 14% desenvolvem trabalho no comércio; 06% são servidores públicos; 05% trabalham como diarista e 02% desenvolvem outras atividades diversificadas. Esse perfil ocupacional dos pais reflete que no campo existe uma diversidade de atividade produtivas no meio rural. Essa configuração serviu para reforçar que a agricultura, mesmo sendo a atividade ainda predominante, não é mais a única de quem vive no campo. A escola deve observar que o campo não é mais um todo hegemônico, mas um todo complexo.

7.2 Monitores

Nas EFAs a figura do monitor extrapola as configurações que se tem do simples professor. Todavia, deve-se ter o cuidado para não cair na armadilha do estereótipo, justapondo de modo linear a figura do monitor à figura do professor. Trata-se não de opor, mas de distinguir metodologicamente um e outro. No entanto, na prática educativa professor e monitor estão juntos. O Nome por si só não faz diferença, pois tanto o monitor como o professor pode trabalhar sem interesse e sem prazer, apenas para obter um salário e usufruir dele.

Tabela 18: Faixa etária/gênero dos monitores

24-26		27-29		+ 30		Total	
Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.	Masc	Fem.
-	02	02	02	10	05	12	09

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

No interior das EFAs se instalou uma distinção entre a figura do monitor e do professor. Segundo o dicionário do Aurélio (1999), o sentido primeiro do substantivo monitor é "aquele que dá conselho, lições, que admoesta". Em segundo plano significa o "aluno que auxilia o professor no ensino de uma matéria, em geral na aplicação de exercícios, na elucidação de dúvidas, etc". Portanto, primeiramente o monitor tem "uma função global de ajuda ao desenvolvimento de cada jovem, da família e de todas as comunidades" (CHARTIER apud PESSOTTI, 1995, p. 55) de modo complementar ao ministério do professor. No entanto, a representação que se tem do monitor é a de um "colaborador voluntário", que atua como docente ou como técnico, levando-se em conta as características próprias e individuais de cada um, suas paixões, esperanças, conflitos que se estabelecem e que se manifestam no coletivo.

Segundo relatório da FUNACI existiam em 2004 cerca de 37 monitores nas EFAs, sendo 26 monitores atuando no ensino fundamental e 11 no ensino médio. Foi possível trabalhar apenas com 21 monitores que estava nas sessões por ocasião da aplicação dos questionários. Destes 57% eram do sexo masculino e 48% do sexo feminino. Em geral, a idade predominante dos monitores girava em torno dos trinta anos.

Tabela 19: Procedência dos monitores das EFAs

Precedência		
Urbano	Rural	Total
05	16	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

A questão preliminar foi saber sobre o lugar de origem do monitor, da sua procedência geográfica. Essa questão foi pontuada em razão de que há um pressuposto de que o monitor traz consigo toda sua herança de vida de sua família e em muitos casos é a expressão do próprio migrante. Procurei saber então qual era o vínculo do monitor com o meio rural: 76% dos monitores afirmaram que tinham suas raízes no meio rural, portanto, se consideravam "filhos do campo". Os outros 24% afirmaram que são oriundos propriamente da zona urbana. Insisto em ressaltar na relevância dessa questão em virtude de que ela indica uma aproximação natural do monitor com o mundo rural. Ressalto que no próprio ideário das EFAs, no construção do melhor perfil do monitor a procedência do campo é uma adjetivo que é ressaltada, sendo seguida pelo aspecto de ser egresso da própria escola. Há, portanto uma expectativa de que ba renovação do quadro de monitores sejam identificados ex-alunos alguns que queiram tornar-se monitores.

Tabela 20: Onde os monitores cursaram o ensino médio

Ensino Médio		
EFA	Outro	Total
09	12	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Os dados obtidos com a aplicação dos questionários revelaram que 57% dos monitores, apesar de terem uma relação com o campo, a maior parte deles concluiu o ensino básico em escolas convencionais na cidade. A explicação encontrada deve-se ao fato de que apesar de muitos deles terem nascidos no campo, estudaram e concluíram todo o ensino médio em escolas rurais ou urbanas convencionais. Apenas 43% dos monitores estudaram e concluíram o ensino médio em uma EFA.

Tabela 21: Nível de escolaridade dos monitores

Escolaridade			
Ensino Médio completo		Ensino Superior completo	
Masc	Fem.	Masc	Fem.
07	05	05	04

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Sobre o nível de escolaridade dos monitores verificou-se que 57% possuem o ensino médio completo e 43% possuem curso superior completo. Vale ressaltar que o acesso à formação universitária constitui-se em um esforço pessoal do monitor. Isto é, durante o período da pesquisa não foi percebido claramente nenhum tipo de programa ou proposta de incentivo e apoio à formação e qualificação continuada do monitor. A formação superior do monitor é mérito pessoal. Ele se esforça para freqüentar e cursar no período de férias a universidade. A entidade mantenedora contribui com sua liberação durante o período de recesso da escola. Até porque a maior parte dos monitores possuem uma relação de "voluntariado", portanto sem a garantia de outros benefícios legais.

Tabela 22: Habilitação dos monitores para a docência

Habilitação para docência		
Sim	Não	Total
10	11	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

A possibilidade de acesso à formação universitária tem contribuído de forma significativa para mudar a idéia de que o monitor ideal para a escola seja somente o aluno técnico egresso da escola. Não há nenhuma contraposição entre a formação do técnico e a

formação universitária. No entanto, deve-se acentuar que na medida em que o monitor se qualifica melhor se percebe melhoras no processo educativo tanto no ambiente da escola como da família. Passa-se de um saber de caráter puramente empírico ou técnico para um saber enriquecido pela reflexão sistemática de base cientifica. As escolas já apresentam um quadro profissional no qual 48% dos monitores estão capacitados para exercer a docência (o magistério). Ainda persiste um quadro no qual 52% disseram que não se encontram habilitados para a docência. Em geral são monitores que fizeram apenas o curso de técnico em agropecuária ou curso universitário de bacharelado. Como se disse anteriormente, a formação desses monitores acaba se reduzindo ao esforço pessoal sem se resumir a eventos pontuais. A ausência de um programa institucional de investimento na qualificação do capital humano da escola, como também a ausência de uma política de promoção desse colaborador com base em critérios objetivos de qualificação torna-se um grande desafio.

Tabela 23: Formação dos monitores

Curso de formação de monitores		
Sim	Não	Total
14	07	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Paralelo a formação acadêmica custeada pelo próprio monitor é desenvolvido um programa de formação inicial ou de formação continuada de monitores executado pela Associação das Escolas Família Agrícola do Piauí - AEFAPI e financiado pelo *SIMFER*. Trata-se de um projeto de formação que tem como objetivo apenas o engajamento do monitor no projeto da EFA, como uma forma de pertencimento a uma instituição e visa muito mais o fortalecimento de uma militância do que o desenvolvimento de competências técnico-profissionais. Neste caso, 67% dos monitores disseram que já passaram pelo curso de formação inicial e 33% disseram que ainda não fizeram esse curso.

O programa de formação inicial é um curso que acontece em serviço nos moldes da alternância organizado em 11 módulos temáticos e desenvolvido em 06 encontros no período de dois anos, finalizado com um trabalho de experimentação pedagógica que lhe permite o acesso à certificação.

Tabela 24: Desempenho dos monitores

Desempenho na PA				Total
Ótimo	Bom	Regular	Ruim	
05	15	01	-	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Indaguei ao monitor sobre como ele avalia o seu domínio dos instrumentos da pedagogia da alternância: 71% dos monitores consideraram como bom o domínio dos instrumentos pedagógicos; 24% disseram que o desempenho é ótimo e apenas 05% consideraram como regular. Porém, nas visitas e conversas com os monitores percebi que nem todos os instrumento são efetivamente aplicados e que, portanto, há um certo vácuo na implementação dos dispositivos pedagógicos que dificulta a escola aplicar plenamente a pedagogia da alternância na sua íntegra.

Tabela 25: Forma de ingesso na EFA

Forma de ingresso na EFA					
Processo seletivo	Convênio com o Poder Público	Indicação da Igreja	Indicação de outra pessoa	Assembléia	Total
02	01	07	08	01	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Quanto ao ingresso do monitor na EFA se percebe que ele ocorre em função de um conjunto de critérios muito subjetivos. Por se tratar de uma entidade de natureza confessional quase sempre a ênfase maior é dada na vivência dos valores e experiências pastorais. Ao ser perguntado sobre seu ingresso na EFA, 38% responderam que foi por indicação de terceiros (pessoas ligadas à própria EFA); 33% responderam que foi em razão de já realizar algum trabalho pastoral; 10% informaram que passaram por uma seleção (se referiu à entrevista e seleção de currículo); 05% disseram que ingressaram devido a convênio com o poder público (trata-se de servidores a disposição da escola) e 05 indicados pela assembléia de pais.

Tabela 26: Tempo de trabalho na EFA

Tempo que trabalha na escola				
- 06 meses	01 ano	01 ano e 06 meses	2 anos	+ de 02 anos
01	-	-	05	15

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

As EFAs vivem um paradoxo: precisam renovar o quadro de monitores , porém não fazem investimentos na formação de novos. Na sua maioria o monitor constrói um projeto de vida em torno da escola, é o que acontece na maioria das EFAs de ensino fundamental. Torna-se muito difícil um remanejamento. Aos poucos eles acabam criando

raízes e rotinas no trabalho. Ao considerar o tempo de trabalho do monitor numa EFA, verificou-se que 71% deles já trabalham há mais de dois anos; 24% estão trabalhando a dois anos e apenas 5% começaram no período de 06 meses. Por outro lado, este quadro remete a idéia de que existe um acúmulo de experiências e de conhecimentos já construídos pelos monitores. Mas também, um período excessivamente prolongado na EFA sem as condições objetivas pode ter implicações que resultem no atrofiamento do projeto profissional em razão da ausência de uma política de incentivo e qualificação. Além isso, a caracterização de sua vinculação com a escola como "voluntário" lhe retira condições legais que repercutirão tanto no futuro profissional, pessoal e, sobre tudo social (reconhecimento de sua identidade profissional).

Tabela 27: Participação na implantação da EFA

Implantação da EFA		
Sim	Não	Total
07	14	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Apesar da maioria dos monitores possuírem um significativo tempo de "prestação de serviço como voluntário" na EFA, quis saber sobre sua participação efetiva na implantação da escola no seu município: 67% disseram que não participaram desse processo contra 33% que afirmaram ter contribuído efetivamente para a sua implantação. Foi considerado que essa informação tinha um caráter relevante em razão de que durante o processo da pesquisa, no levantamento de fontes e material de consulta, não foi encontrado quase nada de registro sobre o processo histórico de criação e implantação nos arquivos das escolas e uma relativa memória oral dessa história. Ou seja, com o passar do tempo à própria memória-história da EFA tende a sofrer um processo de dissipação.

Tabela 28: Acompanhamento pedagógico

Acompanhamento Pedagógico		
Sim	Não	Total
17	04	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

O fato é que certas competências e habilidades de registro precisam ser aprendidas e desenvolvidas com um acompanhamento pedagógico sistemático. Perguntei ao monitores se era realizado o acompanhamento pedagógico na escola: 81% dos monitores responderam que havia acompanhamento mesmo que de forma residual; 19% entenderam que

não havia acompanhamento pedagógico, mas um acompanhamento genérico. Na verdade, a entidade mantenedora dispõe apenas de um profissional que apesar de não possuir a formação acadêmica na área de pedagogia (é estudante de serviço social), possui uma longa experiência na pedagogia da alternância. Trata-se muito mais de um suporte administrativo operacional para as escolas que inclui desde as questões pertinentes ao cotidiano administrativo até as questões relativas as relações institucionais, no entanto com menos ênfase no processo de ensino-aprendizado. A meu ver este aspecto fica comprometido, talvez pela ausência de conhecimentos técnicos específicos da própria ciência da educação. Em geral as escolas não dispõem de um pedagogo. Em algumas ocasiões o próprio monitor é incumbido de fazer o acompanhamento pedagógico, mesmo sem ter sido capacitado para essa função.

Tabela 29: Visitas às famílias

Visitas às Famílias						
Quinzenal	Mensal	02 em 02 meses	Semestral	Anual	Não realiza.	Total
03	01	01	08	05	03	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Toda ao processo de ensino-aprendizado na EFA tem como premissa básica a continuidade da formação em ambiente diferenciados. A família rural é sem sobre de dúvida uma parceira fundamental para alcançar a proposta da educação por alternância. O processo de formação do jovem que acontece em tempos e lugares diferentes é complementado com a participação dos parceiros da formação, especificamente a família.

Por isso, na pedagogia da alternância a visita às famílias, (particularmente prefiro chamar de acompanhamento dos jovens na família), pode ser considerado o dispositivo pedagógico que possibilita aos monitores levar até as comunidades informações que condicionam o engajamento das famílias na escola. Sem a menor sombra de dúvidas, a visita às famílias é o instrumento pedagógico mais importante da pedagogia da alternância. Sem ele não há como enriquecer o plano de estudo na escola. No entanto, paradoxalmente, é também, um dos dispositivos mais sacrificados na pratica da alternância.

Ao indagar sobre a realização da visita às famílias 38% dos monitores afirmaram que realizam visitas às famílias apenas semestralmente; 24% disseram que as visitas são realizadas apenas anualmente; 14% afirmaram que elas são realizadas a cada quinze dias; outros 14% afirmaram que elas não são realizadas; 05% dos monitores disseram que fazem visitas mensalmente e apenas 5% de dois em dois meses.

Independentemente da periodicidade das visitas, se notou que elas são realizadas de forma irregular e com pouca sistematicidade em razão das condições em que as escolas estão imersas. Anteriormente salientamos que entre essas condições para a efetivação das visitas às famílias está a distância geográfica que se apresenta de forma muito diversificada. Outros aspectos limitadores desse dispositivo estão relacionados à disponibilidade de veículo, recursos financeiros e um número reduzido de monitores.

A fragilidade ou mesmo a contradição que envolve este dispositivo pedagógico não é muito salientada. Talvez seja em função da divulgação do ideário da pedagogia na qual se tenta relativizar as distâncias geográficas não as considerando, no ato da seleção e matrícula dos alunos. É bom deixar evidenciado que a educação por alternância realizada nas EFA torna-as diferente dos outros tipos de organização escolar convencionais no meio rural, em razão de se manter uma coerência e uma sinergia no uso e aplicação dos seus dispositivos pedagógicos e estratégias educativas.

Tabela 30: Participação em movimentos sociais

Participação Movimentos Sociais		
Sim	Não	Total
04	17	21

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

O campo possui uma diversidade de sujeitos que vivenciam um cenário social cada vez mais complexo. O progresso tecnológico, o capital, os aparelhos do Estado e os sujeitos do campo vivenciam diferentes dinâmicas econômicas e sociais que implicam em alteração na relação que estabelecem com a terra, com a propriedade e com acesso a ela. Pode-se falar de uma multicuturalidade com matrizes históricas construídas, reconstruídas e reintegradas pela sociedade complexa no espaço rural.

Ao perguntar ao monitores sobre a participação em movimentos sociais que atuam no campo, 81% deles afirmaram que não participam de qualquer movimento[146] contra 19% que afirmaram participar de algum movimento social ligado ás questões sociais do campo. Diversas explicações e justificativas podem ser apresentadas para essa questão. No entanto, o que deixou transparecer foi que a ausência de participação nas mediações sociais ligadas aos interesses do campesinato denota um tom de suposta neutralidade ideológica e política, destoante dos princípios da alternância. A idéia de inserção do alternante na sua

[146] Para alguns as escolas família agrícolas pode ser considerado um movimento que defende um tipo de educação para a população do campo. Não é este o caso. Tratamos a EFA como algo que já sofreou uma institucionalidade com estruturas já bem definidas.

realidade inclui as questões políticas de acesso a terra. Essa suposta isenção ideológica pode significar uma opção de impedir que as "contaminações ideológicas" possam invadir a escola.

Tabela 31: Satisfação com relação ao trabalho

Nível de Satisfação				
Remuneração	Trabalho de equipe	Trabalho com as famílias	Crescimento nas EFAs	Identificação com a PA
-	05	04	02	10

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Com relação ao nível de satisfação no trabalho, indaguei ao monitores como eles se sentiam: 48% disseram que estavam satisfeitos com o trabalho por que há uma identificação com a proposta pedagógica; 24% preferiram destacar o trabalho em equipe como razão do nível de satisfação; 19% dos monitores destacaram o trabalho com as famílias como algo que lhes proporciona satisfação e 10% optaram pela possibilidade de crescimento. Não houve nenhuma referência ao aspecto da relação de trabalho ou sobre o retorno financeiro.

Tabela 32: Insatisfação com relação ao trabalho

Nível de Insatisfação			
Remuneração	Trabalho de equipe	Trabalho com as famílias	Condições de trabalho
07	02	03	09

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Com relação a insatisfação com o trabalho, 43% enfatizaram às precárias condições da escola (transporte, instalações físicas, formação, incentivo etc); 33% se referiram à remuneração considerando-a muito aquém do trabalho que é realizado e pelo fato de não ter uma política de incentivo; 14% vincularam a insatisfação com o fato de não conseguirem aplicar efetivamente o dispositivo pedagógico de visitas às famílias; e 10% ao fato de não haver trabalho de "equipe".

Tabela 33: Inserção dos jovens

Inserção dos Jovens			
Trabalho com a família	Continuar os estudos	Assalariado rural	Movimentos sociais
05	10	01	05

Dois aspectos se sobressaíram quanto durante a pesquisa com relação à educação por alternância: primeiramente o aspecto de terminalidade do curso

profissionalizante e do outro o desejo alternante em dar continuidade aos estudos. Perguntei aos monitores os que eles achavam que os alternantes fariam após a conclusão dos estudos: 48% afirmaram que os alternantes continuariam a estudar; 24% dos monitores afirmaram que os estudantes permaneceriam trabalhando com as suas famílias; 24% os alunos ingressarão em algum movimento social e apenas 05% disseram que os alternantes ficarão trabalhando como assalariados rurais.

Tabela 34: Desafios das EFAs segundo os monitores

Desafios para as EFAs					
Aplicação da PA	Manutenção da EFA	Qualificação de monitores	Perfil dos alunos	Visita as famílias	Reconhecimento da EFA pelo CEE
16	14	09	06	07	12

Fonte: pesquisa de campo, 2005.

Para finalizar o questionário interpelei os monitores sobre qual seria o principal desafio da EFA: 76% disseram que o principal problema das EFAs está relacionado a uma efetiva aplicação da pedagogia da alternância. Referiam-se ao processo de formação por alternância de maneira coerente com os dispositivos pedagógicos e o seu espírito crítico; 67% acharam que o maior desafio diz respeito a manutenção das escolas; 43% responderam que é a qualificação continuada dos monitores; 33% entenderam que o maio desafio no momento é a regularização das EFAs junto aos Conselhos de Educação e 28% vincularam ao perfil do alunado na escola.

CAPITULO VIII
EDUCAÇÃO EM ALRTENACIA NO PIAUÍ E A LDB

8.1 Educação enquanto direito e Políticas Públicas

No Piauí as primeiras escolas família agrícola foram implantadas ainda sob a vigência da Lei de Diretrizes e Base da Educação 5.692/71. Talvez por isso haja uma coadunação com o espírito reformista desta lei, particularmente, com a EFA do Soinho ao incorporar o ensino técnico-profissioinalizante. De fato, no contexto de surgimento das EFAs, a maior preocupação era preparar o jovem para o exercício da profissão de agricultor condizente com sua realidade, transformá-los em agricultores profissionais.

Na década de 60 a educação por alternância veio de encontro a educação popular, principalmente, as matrizes pedagógicas libertadoras e humanistas. Várias experiências de educação ligadas aos setores populares fluíram nessa perspectiva, particularmente sob a inspiração da proposta de trabalho da pedagogia para a libertação de Paulo Freire[147].

Com a vigência da nova lei educacional (Lei Federal nº 9.396/96) as EFAs tiveram que se adequar ao novo espírito imposto que acentua a educação na perspectiva de processo e de direito. A escola para centenas de crianças e jovens do meio rural ainda é a única oportunidade de ressignificar a realidade que quase sempre lhe é imposta como, "sinônimo de degradação social, de dor, exploração, não-escolaridade, supressão do lúdico" (DEMARTINI, 2002, p. 142), capaz de devora seu horizonte. Como é o caso da dura realidade do trabalho infantil que sonega a infância o tempo do lúdico, comprometendo sua escolarização e, conseqüentemente, detonando situações de constrangimento que repercutem na identidade da criança.

A resignificação da educação como direito subjetivo e como políticas públicas enseja a capacidade de se construir uma sociedade centrada na ampla universalização da educação enquanto direito humano sem dicotomizar campo e cidade, instituindo a figura do cidadão no lugar do assistido:

> Uma vez que a escola básica significa a oportunidade (freqüentemente única) de realizar uma escolaridade mínima tornada necessária para todos (homens e mulheres) saibam, num determinado momento histórico, procurar com sentido

[147] Conf. O trabalho de Paulo Freire na sua obra Educação como prática da liberdade em que faz uma analise da educação proposta aos trabalhadores e chama a atenção para ultrapassar o caráter instrumental e pragmático da participação proposta pelo modelo de desenvolvimento da comunidade.

> crítico as informações e opções adequadas quando confrontado com os projetos individuais, grupais e sociais – informações e opções tampem imprescindíveis para que todos, sem exceção, possam sentir-se membros ativos de uma sociedade comum - faz sentido que essa escolaridade mínima seja crescentemente reivindicada como um direito que incumbe aos Estados democráticos garantir, no quadro mais amplo da efetivação dos direitos humanos básicos (AFONSO *in* DEMARTINI, 2002, p.143).

O principio da "escola para todos" defendida na Conferência Mundial, realizada pela ONU em Jomtien na Tailândia (05 a 09/03/1990), da qual o Brasil foi signatário, aponta a educação básica como um direito, para o qual deve convergir a maior parte de investimentos públicos, tornando-a universal sob o critério de satisfação das necessidades básicas de aprendizagens, encarnadas em indivíduos contextualizados, pertencentes a uma cultura própria:

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

A especificidade dos sujeitos do campo constitui-se, portanto no princípio fundamental que preside a destinação da educação quando se pensa a universalização dos seus serviços. No entanto, a objetivação desse conceito encontra-se amarrado a uma tradição histórica da educação brasileira profundamente elitista que mantém as escolas existentes no meio rural centradas no foco urbano e o currículo eivado de um culturalismo anti-rural. Ainda não se conseguiu passar das intenções da lei a uma prática educativa de acordo com a realidade do campo.

> Quando há preocupação com o padrão educacional, a principal questão é como vencer as desigualdades existentes entre as escolas rurais e urbanas no que se refere à qualidade de ensino. Nesse sentido, evidenciamos na comunidade urbana um relativo privilégio, em especial para as classes sociais economicamente mais favorecidas, que podem usufruir as ofertas educacionais extracurriculares paradoxalmente. O que não acontece na área rural, onde a escola, na maioria das vezes é, o único ponto de lazer e socialização, dado o distanciamento geográfico em que as famílias se encontram (DA SILVA, 1998, p. 76).

A educação por alternância em tese constitui-se em uma proposta de ruptura com o modelo de escola rural convencional por dois aspectos fundamentais: o primeiro deles

porque elimina a idéia de descontinuidade da aprendizagem nos diferentes tempo e espaços educativos e o segundo reduz a distancia entre a escola e as famílias.

Como já foi dito, a maior parte das escolas pesquisadas oferece escolaridade de ensino fundamental, especificamente as últimas séries de 5° a 8°. Considerando que o ensino fundamental é primeiramente um dever do Estado, cabendo a este assegurar o ensino obrigatório e gratuito, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. A ação fora do aparato estatal realizado por uma entidade filantrópica na oferta de serviços escolares se justifica primeiramente em razão de que o ensino é livre à iniciativa privada, atendendo aos critérios estabelecidos em lei e, sobretudo, porque o Estado sozinho não consegue assegurar esse direito.

Mesmo com a intenção de assegurar à população do campo o acesso ao direito fundamental a educação, a FUNACI nos seus quase vinte anos de existência, conseguiu regularizar apenas duas escolas família agrícola junto ao Conselho Estadual de Educação: a EFA do Soinho (Parecer do plenário do CEE n° 34/99 e a Portaria do Gabinete do Secretario de Educação n° 059/99) e a EFA do Baixão do Carlos (Resolução do CEE 13/99 e a Portaria do Gabinete do Secretario de Educação n° 058/99). A regularização dessas escolas denota, sem dúvida, o reconhecimento político do trabalho de educação por alternância no meio rural na perspectiva de transformar agricultores em profissionais do campo, além de integrá-los ao mercado produtivo no meio rural. No entanto, o fato de haver uma maior concentração do número de escolas no ensino fundamental, de certa forma, se constituí em algo atípico à tradição das EFAs. O ensino fundamental existente nas EFAs se aproxima muito mais de um processo de escolarização do que de profissionalização[148], até por que, neste nível de ensino, a finalidade fundamental é a "formação básica do cidadão (LDB, art. 32)" expressa no desenvolvimento de competências e no domínio de habilidades que ele precisa desenvolver para o convívio em sociedade: domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do seu ambiente natural e sócio-político-tecnológico e cultural, desenvolvimento de valores éticos e morais e do fortalecimento dos vínculos familiares e sociais. Portanto, pouca se pode falar de profissionalização, mais ainda, em relação à transformação da realidade socioprofissional da família nesse momento.

[148] O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal n° 8.069 de 13 de julho de 1990, proíbe taxativamente a inserção de criança na profissionalização: "é proibido qualquer trabalho a menores de dezesseis anos de idade, salvo na condição de aprendiz, a parir dos quatorze anos" (Art.60).

Outro aspecto considerado importante no processo de educação por alternância foi à nucleação em regime de internato. Apesar de ter sido apontado peles estudantes como atividade com atividade que apresenta dificuldades de aceitação, entendo que ele contribui para amenizar as condições de desgaste diário de ir-e-vir do aluno, além de reduzir os custos para o Poder Público Municipal ou para as famílias com o processo de escolarização.

Quadro 35: Matrícula nas EFAs de ensino fundamental.

Município	EFAs	Matricula inicial					
		Ensino Fundamental Regular					
		Total	5ª	6ª	7ª	8ª	% de representação
Aroazes	Montes Claros	96	33	19	21	23	5.74
Miguel Alves	Miguel Alves	121	34	34	33	20	1.27
S. Pedro	S. Pedro	65	21	15	15	14	2.0
Teresina	B do Carlos	53	12	17	10	14	0,04
Total		335	100	85	79	71	9,05

Fonte: AEFAPI, 2005.

Verificando o quadro de alunos matriculados nas EFAs e considerando o universo populacional rural dos municípios onde elas estão instaladas, a impressão inicial é de que há uma baixa densidade e de pouco impacto no universo de matriculas do respectivo município. De fato as EFAs em geral possuem um limitada capacidade institucional e, às vezes, de funcionamento, conjugado a outros elementos que contornam uma certa precariedade do limitado quadro de pessoal. Porém, deve-se levar em conta seu principio básico: a escola funciona com um pequeno grupo para que o aluno tenha condições de conviver em comunidade. Para uma avaliação de desempenho das EFAs este critério devia ser visto de forma relativa e com muita flexibilidade.

Quadro 36: aspectos do senso escolar do ensino fundamental - 2004.

Município	Dependência Administrativa	Matricula inicial		
		Ensino Fundamental Regular		
		Total	1ª a 4ª série	5ª a 8ª série
Aroazes	-	**1.671**	**950**	**721**
	Estadual	231	126	105
	Municipal	1.440	824	616
Miguel Alves	-	**9.418**	**6.341**	**3.077**
	Estadual	1.730	1.023	707
	Municipal	7.555	5.250	2.305
	Privada	133	68	65
São Pedro do Piauí	-	**3.096**	**1.806**	**1.290**
	Estadual	487	361	126
	Municipal	2.577	1.413	1.164
	Privada	32	32	0
Teresina	-	**110.863**	**52.251**	**58.612**
	Estadual	41.721	17.532	24.189
	Federal	0	0	0
	Municipal	42.845	22.397	20.448
	Privada	26.297	12.322	13.975

Fonte: MEC/ INEPE/ Diretoria de Estatísticas da Educação Básica, 2004.

Um corte longitudinal com base nos dados estatísticos sem, contudo ficar preso a uma fixação numérica, serviu para elucidar a reflexão sobre o número de alunos matriculados na educação por alternância. Antes de tudo se faz necessário, novamente, reafirma que um dos princípios do trabalho educativo na alternância é ser realizado em pequeno grupo. Isso não impede de trabalhar aspectos de racionalidade no uso da capacidade física das escolas, como, por exemplo, adotando o critério de nucleação territorial em vez da oferta indiscriminada de vagas.

A baixa densidade de alunos nas EFAs pode conduzir a uma equivocada impressão debaixo impacto nos indicadores sociais locais. Não se pode esquecer que se trata de uma experiência de caráter filantrópico e subsidiário, não se pode exigir muito. No entanto, acredito que ainda a experiência não foi explorada em toda sua potencialidade educacional. Do posto de vista qualitativo a educação por alternância parece apresentar uma grande potencialidade como modelo de educação para o campo. As escolas implantadas apesar de representarem experiências pontuais servem de demonstração, inclusive para sua replicação na estrutura municipal de ensino.

Na experiência da educação por alternância no Piauí o que mais se destacou foi o ensino profissionalizante. Historicamente o ensino técnico no Brasil esteve basicamente destinado a amparar órfãos e desvalidos da sorte, assumindo um caráter fortemente assistencialista, em geral mediado pela iniciativa de caráter filantrópica. No entanto, a Constituição Federal do Brasil (art. 227) e a própria LDB (9.396/96) resgataram este aspecto social e educacional imputando-lhe a condição de direito associado à educação e a prática social.

> A história da educação brasileira registra a existência de um persistente dualismo na oferta de escolarização à população e que tem sido caracterizado por inúmeros educadores como um fenômeno no qual coexistem "escolas para os pobres" e para os ricos, ou ainda "escolas para os pobres e escolas para nossos filhos" (DA SILVA, 1999, p. 228).

Em relação ao ensino médio-profissionalizante da EFA do Soinho, a discussão sobre a profissionalização do jovem do campo tem diante de si um cenário mais complexo. Esta questão surgiu de forma mais intensa no final da década de 90 do século XX, permeada por controvérsias com relação às finalidades que se propunha o ensino médio[149]. A lei 5.692/71 remeteu ao entendimento de uma qualificação para o trabalho, e mais tarde acrescida de uma educação profissional compulsória pela Lei 7.044/81, com uma acentuada concepção de terminalidade. Este último aspecto exerceu um profundo fascínio na FUNACI quando assumiu a idéia de profissionalizar o jovem, seja ele urbano ou rural.

Percebi durante a pesquisa que há na condução do ensino profissionalizante promovido pela entidade uma certa ambigüidade. Para o meio rural adota-se uma concepção de educação profissional regular, isto é, realizada na escola de forma integrada ou concomitante ao ensino médio. Para o meio urbano, adota-se uma qualificação que atende as pressões do mercado de trabalho de forma compulsória.

Acredito que no caso do ensino profissionalizante implantado na EFA do Soinho o espírito imposto pela lei 5.692/71 que instituiu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante sob a motivação de uma educação para o trabalho tenha servido de inspiração. Passou-se de uma concepção de educação profissional reservada aos pobres para

---

[149] As finalidades que se referia o Ensino Médio seria: (I) consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos do educando no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; (II) a preparação para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (III) o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (IV) a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (LDB, art 35).

uma escola que via na educação profissional um meio de promover os pobres através da aquisição de uma profissão.

Voltado ao dualismo instalado no interior da entidade aponta para uma "educação profissional" que transita entre uma qualificação para o trabalho como formação para o exercício de uma ocupação especifica e uma educação profissional preocupada com a preparação para o trabalho tido como necessário para a vida produtiva e responsável. A questão é formar para o mudo do trabalho ou para o mercado de trabalho? Quando se pensa o ensino profissionalizante para o jovem do campo que ênfase se quer dar? Educar pelo trabalho significaria capacitar esse jovem para viver de forma cooperativa na sociedade na qual foi inserido. Ao contrario, quando se pensa uma educação para o trabalho se busca responder às necessidades do mercado, fornecer mão-de-obra exigida pelo processo produtivo.

Essas duas perspectiva se entrelaçam na proposta de ensino profissionalizante na escola do Soinho. Tenta-se implementar uma perspectiva de formação social e produtiva que ultrapassa a simples oferta de escolaridade e as pressões do mercado. Trata-se em tese de uma formação integral e de uma profissionalização do agricultor capaz de contribuir para o desenvolvimento local.

Os jovens que optam pelo ensino médio-profissionalizante na escola do Soinho são reconhecidos como pessoas que já possuem uma inserção profissional e, por isso mesmo, a preocupação com a formação técnica é mais substancial. No entanto, com a diversificação das atividades no campo e com a cultura do "empreendedorismo rural" (algo que ainda não está claro na nuances conceituais e atitudinais na escola). Como foi dito anteriormente, a idéia é oferecer uma formação que extrapole os limites de uma simples profissionalização em técnico-agrícola. A idéia subjacente é formar o empreendedor rural que possa prestar serviços como autônomo a empresas ou aos órgãos públicos de pesquisa e extensão rural, como declina o plano de curso da escola.

Quadro 37: Matrícula no ensino médio-profissionalizante.

Piauí 2004.			
Unidade de Federação		Educação Profissional - Nível técnico	Ensino Médio (Regular)
Piauí	Total	**3.862**	**65.730**
	Estadual	1.384	51.794
	Federal	1.882	1.323
	Municipal	0	0
	Privada	596	12.613

Fonte: MEC/ INEPE/ Diretoria de Estatísticas da Educação Básica. 2004.

Segundo o senso escolar de 2004, no Piauí foram matriculados 3.862 alunos em cursos profissionalizantes nas diversas dependências administrativos. Deste universo, 596 alunos estiveram inseridos nos estabelecimentos de dependência administrativa privada sendo que 20% pertenciam as escolas família agrícolas do Soinho. Quando se olha o universo total de matrículas no ensino profissionalizante no Estado, a EFA do Soinho foi responsável por apenas 3%. Ao se levar em conta o universo de matriculas do ensino médio regular (65.730 alunos), a escola do Soinho respondeu por 0,19%.Deve-se considerar ainda que uma parte dos alunos da escola é do estado do Maranhão.

De acordo com este cenário (Quadro 37) se pode inferir que a EFA encontra dificuldades de alcançar o objetivo preconizado na proposta da educação por alternância. O tão desejado desenvolvimento local estaria muito diluído de forma microscópica apresentando pouca ressonância objetiva. Ainda mais quando se analisa que a escola tem um perfil de alunos muito dispersos geograficamente. Por outro lado, se for relativizado a fixação estatística e em seu lugar considerar a importância do micro-espaço na dimensão do conjunto do território, pode-se afirmar que essa experiência ainda não foi totalmente explorada no seu potencial transformador e, portanto, se pode chegar a contribuir de fato para o desenvolvimento sustentável da comunidade em que está inserida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após percorrer todo este caminho tenho a sensação de que não posso concluir com definições aprisionadas a conceitos totalizantes apresentadas como verdades absolutas. As palavras de Zarastustra explicitam o sentimento no final deste percurso:

> Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorreram o mundo. E nunca gostei de perguntar por caminhos, - isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. Um ensaiar e perguntar foram todo meu caminhar – e, na verdade, também se tem de aprender a responder a tal pergunta! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem escondo. "Este - é meu caminho, - onde está o vosso assim respondia eu aos que me perguntavam" "pelo caminho". O caminho, na verdade não existe (NIETZSCHE, 1977, p. 272).

No trabalho árduo de investigação, leituras, observações, diálogos, produção de sentidos, tive que reaprender a perceber a realidade como totalidade/parte. Poderia pensar também que este foi o meu "tempo filosófico" em que caminhos novos afloram sob caminhos já existentes. Um tempo de coexistência com o próprio processo de investigação, que não excluiu um passado nem projetou um futuro incerto, mas se constituiu em um devir que se desdobra no plano da imanência.

Na minha concepção a história não se constitui em uma evolução linear (organizada), mas revela-se contraditória e cheia de desordem (não-linear). Não importa ao final da pesquisa ter elaborado "verdades únicas", mas aprendido a conviver com as incertezas produzidas na história humana e dela tirar experiências criativas. E por não ter produzido certezas, mas apenas possibilidades, aproximações, essa experiência singular foi o que posso ter de mais verdadeiro.

O "paradigma da complexidade" se revelou não como um método no sentido cartesiano de sistemas absolutos e proposições indubitáveis como fundamento da verdade. Ao contrário, de alguma forma extrapolou a simples noção de experiência, revelando-se como uma travessia, uma transfiguração do sujeito que vai mudando durante o caminho, percebendo detalhes da vida concreta, da singularidade da existência, de sua totalidade repleta de significados abertos e fugazes.

O diálogo mantido com as realidades vividas na educação por alternância exigiu tempo e capacidade de me situar em meio à multiplicidade do cotidiano, em um

movimento entre o transitório e o duradouro. Exigiu que repensasse um saber constituído nos discursos acadêmicos e corriqueiros da vida. Sobretudo, a reaprender a viver a experiência do trajeto, da descoberta do caminho, vivenciar o processo, cada momento, sabendo que o desvelamento da realidade só seria possível no ato de interpretar/ destruir/ reconstruir.

Os problemas identificados na educação por alternância desenvolvida nas escolas família agrícola são de ordem muticausais. São problemas de natureza multidisciplinar, transversais, até globais próprios de realidades sistêmicas e complexas. A realidade de cada escola tem histórias ainda não reveladas. Sujeitos anônimos que de forma silenciosa, persistente e criativa conseguem driblar as adversidades e dialogar com a vida. Crianças e jovens marcados com traços indeléveis de sabedoria e de encantamento, apesar das condições ríspidas de exclusão social. Tenho hoje uma profunda convicção de que não há um "messianismo escolar".

O momento que as escolas família agrícola do Piauí vivem é de transição, de esgotamento de um modelo de produção e de estilo de gestão fabricado pelo *ethos* e o *habitus* da filantropia. Não entendo que isso signifique ruptura radical com as mantenedoras. Sempre ouvi a frese "autonomia sim, independência não" com o sentido de talvez a imediata independência poderia significar a morte da escola. Entendo que o momento é de se repensar as próprias condições de existência das escolas, de se desenvolver um novo *habithus* e um novo *ethos* para que de forma relacional, dialógica, cooperativa e interdependente se estruture novas teias de relações: deixar a condição de assistido e assumir a condição de sujeito.

Entendo que na educação por alternância a atividade humana é possuidora de múltiplos sentidos, sem reducionismos ou mesmo dicotomias entre o saber e o fazer, entre o afetivo e o cognitivo. Trata-se de reconhecer a pessoa por interira, um humanismo integral: Penar o homem todo e todos os homens. Uma "mente incorporada" que perceba a realidade a partir do modo como se relaciona com a própria vida. Neste sentido, a escola deve criar "ambientes" (espaços de ações, de reflexões e de convivência) que vise a restauração da inteireza humana, ao contrário do que foi imposto pelo paradigma desenvolvimentista urbano-industrial.

Uma das primeiras conclusões reveladoras do processo de implantação da educação por alternância foi o fato de resignificar o universo rural para além das imagens folclóricas ou assistencialistas (carência) do sujeito do campo. A reinvenção do rural ou a crítica a modelos hegemônicos e disjuntivos de desenvolvimento, permitiu recriar as

condições de revisão dos padrões socioculturais com base no pluralismo e na multidimensionalidade do ser humano.

A compreensão da realidade como totalidade/parte (da relação entre o todo e as partes) permite superar a visão impregnada de disjunção entre campo e cidade. O campo, ao contrário do que se apregoa, não foi extinto pelo inexorável processo de urbanização e a cidade como o conceito analítico e explicativo para os fenômenos sociais já não se revela de forma tão eficiente. Ficou claro que no projeto de desenvolvimento da modernidade não houve somente ordem (positivismo), mas também desordem (dialética) como fator explicativo da realidade. Portanto, não se trata de uma realidade simples, mas complexa (multidimensional).

Não dúvidas de que a idéia de desenvolvimento do campo apenas de base tecnológica reforçou a exclusão de segmentos importantes do cenário rural do acesso aos serviços e benefícios produzidos pela sociedade moderna. Neste sentido, a escola pode aposta em um modelo mais centrado na pessoa, na possibilidade de um conjunto de autonomias individuais, de participação comunitária e do sentimento de pertencer a uma comunidade sociocultural. A própria educação por alternância tem a característica de ser uma educação em função dos sujeitos socioculturais. Não se trata apenas de instruir, de proporcionar escolarização, mas de formação de sujeitos em sua heterogeindade.

Outra conclusão diz respeito à polissemia que envolveu as diversas formas de produção não-capitalista no campo. As escolas não desconhecer mais a emersão de uma nova feição do campo. Ele já não se restringe mais às atividades agrícolas. Transformações estão sendo produzidas pelo capitalismo agrário, mesmo de forma débil e irregular, que fabricam uma nova realidade e produzem o proletário rural, o "trabalhador para o capital". Insistir na educação do jovem para transformá-lo apenas em um simples "profissional da agricultura" é impor condições contra as quais não tem como fugir, pois o campo não é mais apenas o lugar de produção de alimentos. Há várias outras resignificações nas quais estão inseridas outras atividades não agrícolas. A diversificação produtiva no campo impõe-se como um desafio às escolas.

No decorrer do processo de implantação das escolas família agrícola a configuração da relação entre sociedade e Estado nunca estiveram isentas de relações de poder, mesmo apresentando um discurso de aparente neutralidade. A prática foi de ampliação do espaço público não estatal denotando uma nova divisão do trabalho social baseado na iniciativa privada, uma vez que a máquina pública foi considerada ineficiente na promoção do

desenvolvimento, implicando inclusive na reorganização do Estado. Isso fez com que, por parte das iniciativas filantrópicas buscasse uma maior profissionalização dos seus quadros e por parte do Estado se desse uma maior ênfase no controle, na transparência e na lógica de resultado.

Penso que uma terceira conclusão diz respeito ao papel da filantropia como expressão histórica da medição dos interesses coletivos, na implantação das escolas família agrícola no Piauí. Essa forma de mediação social produziu práticas de relativa emancipação dos seus beneficiários e uma reduzida alteração da cultura política. Quero dizer com isso que a implantação das escolas foi centrada muito mais no carisma pessoal de um único sujeito, conjugado a colaboração de agentes externos em um contexto predominante pastoral e quase sempre baseado em um pressuposto de fixação do homem no campo e do voluntariado. Optou de fato por caminho solo, paralelo às lutas e bandeiras dos movimentos sociais do campo. A tese de uma gestão das escolas centralizada na instituição mantenedora forjou dialeticamente a sua antítese: uma frágil participação das famílias (dos agricultores). O reconhecimento da dimensão associativa da escola foi e continua sendo tratada de forma incipiente e sua qualificação para exercer o poder é apenas uma síntese emergente.

Apesar das controvérsias e paradoxos existentes não posso deixar de reconhecer que a educação por alternância apresenta potencialidades que estão longe de serem alcançadas. Acredito que estas potencialidades não foram totalmente exploradas. As experiências históricas e singulares precisam ser reavaliadas e mais ousadas. Sair do isolamento, de visões pontuais, locais e começar a pensar em um projeto de educação do campo associado a outros sujeitos, tanto do campo quanto da cidade, sem maniqueísmos e cidadanias outorgadas.

A conjugação entre educação e desenvolvimento deve favorecer o surgimento de uma nova cultura política: erradicar não só o analfabetismo como a pobreza política. Trata-se de reconhecer que ninguém escapa a educação e não se faz educação sem trata das relações de poder. Não discutir a questão da tutela, da condução e da proteção do povo contra si próprio, é ir contra sua própria racionalidade. Desta forma, desprezar ou minimizar as questões que envolvem as relações de poder e que permeiam o universo escolar, não se preparará o povo para um dia exercitá-lo.

O processo sócio-histórico revelou que a filantropia ao produzir e infundir idéias de regularização moral da pobreza de certa maneira, contribui muito mais para um reordenamento do capital no sentido de construir estratégias de amenizar a desordem

provocada pela pobreza do que para erradicá-la. Poderia até se falar de que se produz uma nova institucionalidade na qual configura uma relação contratual entre um Estado gerente e uma sociedade executiva.

Um aspecto que destaco com relação ao papel da filantropia foi a evocação do conceito de "voluntariado" quase sempre difundido como expressão de cidadania. Os diversos modelos de desenvolvimento impostos pelas elites brasileiras fracassaram, quase sempre conjugados com o clima de generalizada corrupção e descrença na eficácia das instituições governamentais. A idéia de uma sociedade civil capaz de desenvolver melhores tecnologias sociais é mais um arranjo do capital, uma sutileza neoliberal para reduzir as responsabilidades do Estado e aumentar a oferta de serviços que possam ser explorados pela iniciativa privada. No meu modo de pensar não se trata de uma idéia altruísta. Porém, seria muito prematuro e arriscado chegar a concluir que exista uma tendência das mediações sócias serem ressonâncias de uma espécie de privatização do público sem uma correspondente publização do privado. Ainda mais que apesar dos ganhos aparentes, imediatos e compensatórios conseguido pelo neofilantropismo não se consegue erradicar a dramática pobreza política.

Penso que a pedagogia da alternância tem uma contribuição muito grande a dar a educação do campo no Estado do Piauí. Acredito que se inicia um ciclo no qual se possa de fato evidenciar o protagonismo dos sujeitos do campo. As escolas estão a serviço de um desenvolvimento local e de um modelo de organização que promova uma educação capaxz de contribuir para a organização do tecido social, principalmente criando condições em que os jovens permaneçam no campo com dignidade e de forma qualificada.

Finalizando devo dizer que no percurso da pesquisa, foi muito importante todo o referencial bibliográfico para uma fundamentação teórica na reconstrução epistemológica do campo, sobretudo, no diálogo sincero mantido com os sujeitos da educação por alternância. Percebi que esta reconstrução produziu um novo debate sobre a educação e sua relação com o desenvolvimento local.

Não só isso! Mas, apesar de perceber um certo distanciamento da educação por alternância dos movimentos sociais do campo em suas proposições originais, identificar que no próprio processo sócio-histórico, refleti-se a fragilização deste tema no contexto local.

Torna-se imperativo resignificar a escola como uma organização dos agricultores, como também de revitalizar os dispositivos pedagógicos, como instrumentos operadores de uma nova percepção do campo. Penso que a escola necessita transcender de

uma dimensão comunitária restrita a eventos pontuais para uma relação mais sistemática e significativa com a comunidade como, por exemplo, o planejamento e a avaliação, como pressuposto básico do fortalecimento e concretização dos objetivos para os quais foi pensada. Apesar disso, não resta a menor dúvida de que a educação por alternância constituiu-se em um paradigma emergente na meio rural do Piauí, tanto pela riqueza de sua proposta pedagógica e como pelo acúmulo das experiências realizadas ao longo do tempo.

O registro desta trajetória representou uma interpretação da realidade que se manifestou de forma multidimensional. Muitos outros aspectos poderiam ter sido trabalhados, mas a própria delimitação da problemática impôs alguns limites. Privilegiei dar visibilidade às experiências concretas pelo fato de estarem em constante *devir*. Isso significa que o registro feito pela pesquisa não reflete a totalidade de sua expressão. A realidade se manifestou de forma muito mais plural e dinâmica do que a capacidade que tive de registrá-la. Dar visibilidade a este percurso permitiu apenas apontar para novas possibilidades de implementar esse e educação do campo no Piauí.

REFERÊNCIAS

ADAD, Lúcia Maria Said; LIMA, Maria das Graças Ferreira: Tensões no Campo Piauiense: In Carta CEPRO Teresina v. 12 n.1 p. 81 a 101, janeiro/julho. 1987.

ABRAMOVAY, Ricardo. Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo. – Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/ Instituto de Pesquisa Econômica aplicada, 2000 (texto para discussão n°702.).

_____, Ricardo. Funções e medidas da ruralidade no desenvolvimento contemporâneo.Brasília: convênio FIPE – IICA (MDA/CNDRS/NEAD), 2000.

_____, Ricardo; CAMARANO, Ana Amélia. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos 50 anos.Brasília (MDA/CNDRS/NEAD), 1999.

ARROYO, Miguel et al. Educação e cidadania. – 8ª ed. – São Paulo, Cortez, 2000. - (Coleção Questões de Nossa Época: v. 19)
_____, Miguel et al. Por uma educação do campo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BANDEIRA, Wiliam Jorge. Notas sobre a Estrutura Agrária em Teresina. In Carta

BENYA, Edwar G.F. Fazenda dos Jesuítas, Teresina, Sociedade Nacional de Instrução: Escola Agrícola Santo Afonso Rodriguez1986, datilografado.

BRITO, Itamar Sousa. História da Educação no Piauí. 1ª ed. Teresina: EDUFPI, 1996.

BERGAMI, João Batista & GIMONETE, Jean-Claude. Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil. Documentos Pedagógicos – Brasília. Cidade, 2004 p. 6.

CALDART, Roseli Salet et alii (org). Por uma educação do campo. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta C. Seletividade Social no Mundo Rural Brasileiro: uma proposta para estudo. Revista Centro de Estudo Rural e Urbano – CERU. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1981.

CALVO Pedro Puig. Formação Pessoal e Desenvolvimento Local In: UNEFAB (org). Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2002.

CEPRO v. 12 n.1 p. 15 a24 janeiro/julho. Teresina, 1987.

CORAGGIO, José Luis. Desenvolvimento Humano e educação: o papel das ONGs latino–americanas na iniciativa da educação para todos.-3. ed. -São Paulo: Cortez, 2000.(Coleção Prospectiva, v. 1).

DAMASCENA Maria Nobre e BEZERRA, Bernadete. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte. – Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan. /abr. 2004.

DELEUZE, Gilles. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DERMATINI, Zélia de Brito Fabri In BARBOSA, Joaquim Gonçalves et al. Políticas e educação: múltiplas leituras. São Bernardo do Campo: UMESP, 2002. – (Série Educação e Realidade Brasileira, 1).

DIAS, Marcelo Mina. As ONGs e a construção de alternativas para o desenvolvimento rural: um estudo a partir da Assessoria e Serviços a projetos em Agricultura Alternativa(AS-PTA), Seropédica, RJ, 2004, 185 f. Tese(Doutorado em desenvolvimento, agricultura e sociedade) - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

FILHO, Luciano Mendes. Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane Maria Texeira (orgs) 500 anos de educação no Brasil, 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. A extensão Rural no Brasil: um projeto Educativo para o Capital. São Paulo, Loyola, 1985.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade.- 4ª. Ed.ver. – São Paulo: Moraes, 1980.(Coleção educação universal).

FUNACI (Piauí). Relatórios Institucionais: Teresina, 1990-2004.

GADOTTI, Moacir. Pensamento Pedagógico brasileiro. 7ª ed. 4ª impressão. – São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____Pedagogia da Terra e Cultura da Sustentabilidade In: UNEFAB (org). Pedagogia da Alternância: Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável. Brasília, 2002.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. Teoria dos movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos. 2ª Ed. Loyola, 2000.

GALLO, Sílvio. Deleuze & a Educação. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____, Maria da Glória Marcondes.Movimentos sociais e educação - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (coleção Questões da Nossa época: v. 5).

_____, Maria da Glória Marcondes. Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.- São Paulo, Cortez, 1999. – (coleção Questões da Nossa época: v. 71).

GRAZIANO DA SILVA, José. A modernização dolorosa-estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil. Zahar, Rio de Janeiro, 1982.

_____, José. O novo rural brasileiro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1999.

_____, José. O que é a questão agrária. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____, José. Progresso técnico e relações de trabalho na agricultura. Hucitec: São Paulo, 1980.

HABERMAS, J. Teoría de la acición comunicativa. Madri, Taurus, 1997.

HEINIC, Nathalie.A sociologia de Norbert Elias.– Bauru, SP: EDUSC, 2001(Coleção Ciências Sociais) 2001.

LEFEBVRE, Henri. A cidade do capital. 2ª ed. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 2001.

_____, Henri. A revolução urbana. Belo Horizonte, Editora UFMG, 1999.

LEHER, A. Sociologia della vita quotidiana. Roma, E. Riuniti, 1981.

LEITE, Sergio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. – São Paulo: Cortez, 1999. – (Coleção Questões de Nossa Época: v. 70)

LIMA, Gerson Portela. Atlas da exclusão social no Piauí. – Teresina: Fundação CEPRO, 2003.

MAIA, Eny Marisa. Educação Rural no Brasil: O que mudou em 60 anos. Brasília, INEP, 1982.

MARTINS, Agenor de Sousa et alii.Piauí: evolução, realidade e desenvolvimento. 3ª ed. rev. – Teresina: Fundação CEPRO, 2003.

MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

_____, José de Sousa Martins. O poder do atraso. São Paulo: Huicitec, 1994.

MATURANA, Humberto. A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UGMG, 1999.

MELUCCI, Alberto. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento – Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Hucitec/Abrasco, 1994.

MORAES, Maria Cândida. Educar na biologia do amor e da solidariedade. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____, Maria Cândida. Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORIN, Edgar. A cabeça bem-feita: repensar a reforma o pensamento.-9ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____, Edgar. Ciência com consciência. Sintra: Publicações Europa-América, 1994.

_____, Edgar. Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.- São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

_____, Edgar. Introdução ao Pensamento complexo. Lisboa: instituto Piaget, 1995.

_____, Edgar. O método 01: a natureza da natureza. Sintra: Publicações Europa-América, 1997.

_____, Edgar. O paradigma perdido: a natureza humana. Sintra: Publicações Euro-América, 1990.

_____, Edgar.Os setes saberes necessários à educação do futuro. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

_____, Edgar.Sociologia – A sociologia do microssocial ao macroplanetário. Sintra: publicações Europa-América, 1998.

MESTRINER, Maria Luiza. O Estado entre a filantropia e a assistência social. – 2. Ed. -São Paulo. Cortez, 2005.

NATHALIE, Beghin. A filantropia empresarial: nem caridade, nem direito. – São Paulo. Cortez, 2005.- (Coleção questões da nossa época: v. 122).

NOSELLA, Paolo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação (Filosofia da Educação) PUC/SP. São Paulo, 1997. Dissertação de Mestrado.

NOGUEIRA, Maria Alice. Boourdieu & Educação. – Belo horizonte: Autêntica, 2004. – (Pensadores & educação, v. 4).

Piauí. Secretaria do Planejamento, Fundação CEPRO. Piauí em números. 2004. Teresina.

RAMOS, Marise Nogueira et al. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídio – Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do campo, 2004.

RIBEIRO, Marlene. http: / www.bnaj.org.br. Abril/2000. Palestra n° 08.

_____, Marlene. Educação básica no campo: um desafio aos trabalhadores, 2000.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da Educação. 27°.Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LISBOA. S.I.M.F.R. Missão de Avaliação do Projeto de Implementação da EFA de Baixão do Carlos.- Teresina, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In. Silva, Luiz Heron da et alii (orgrs). Novos mapas culturais novos perspectivas educacionais. Porto Alegre, Sulina, 1996.

SAUER, Sérgio. A luta pela terra e a reinvenção do rural. XI Congresso Brasileiro de Sociologia. GT 10- Movimentos sociais rurais em múltiplas dimensões. UNICAP-SP, 01 a 05 de setembro de 2003.

SCHNEIDER, Sérgio. Agricultura familiar e Pluriatividade. Porto Alegre: UFRGS, 1999. – xxx. 470p. Tese de doutorado em sociologia 1999, p.22.

SILVA, Vanda. Sertão de jovens: antropologia e educação. – São Paulo: Cortez, 2004. – (Coleção questões da nossa época; v. 115).

SOTO, William Héctor Gómez.A produção de conhecimento sobre o "mundo rural" no Brasil: as contribuições de José de Sousa Martins e José Graziano da Silva. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

VEIGA NETO, Alfredo.Foucault & a Educação. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004(Pensadores & educação, 4).

VEIGA, José Eli da et alii. O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento. Brasília: Convênio FIPE – ILCA (MDA/CNDRS/NEAD) 2001.

WARREN, Ilsa Scherer. Rede de movimentos sociais. 2ª ed. São Paulo: Loyola 1996(coleção estudos brasileiros - 1).

ZAMBERLAN, Sérgio. Pedagogia da Alternância. MEPES: Gráfica Mansur ltda, 1995(coleção Francisco Giust, v. 1).

ANEXOS

Anexo 1: Reportagem do jornal " O Dia" (18/06/1995)

O DIA — COMUNIDADE — TERÇA/DOMINGO/18/06/95 11

ENTREVISTA/HUMBERTO PIETRO GRANDE

UMA ILHA COM IMPORTÂNCIA UNIVERSAL

O homem do nosso tempo é um homem que não se encontra e que vive numa sociedade também perdida

• • •

Um dos defeitos dos nossos administradores é acreditarem demais neles próprios e na estrutura. A Prefeitura e o Estado são máquinas furadas, enferrujadas

• • •

Que a iniciativa particular venha, mas não para faturar conosco e sim para dar aquela competência, aqueles conhecimentos de situações mais delicadas

• • •

O Wall Ferraz tinha uma mística e um mito também, que era do trabalho da Prefeitura, que queria resolver todos os problemas

• • •

Houve um desentendimento e foram instaladas, praticamente na porta do Hospital São Carlos, os bairros Anita Ferraz e Cidade Jardim

• • •

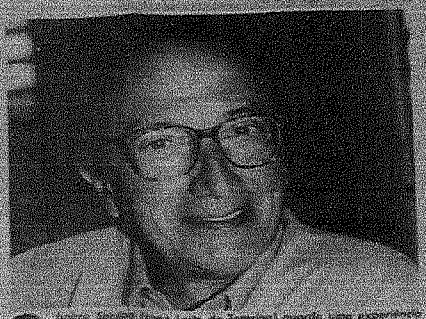
Constatamos nos bairros pobres, o que é um pouquinho do nosso povo. Eles

Padre Humberto, fale sobre o Complexo Sacopã e em que termos vê-os ele hoje.

O Sr. explicou as conversações que dão sustentação ao Complexo. A partir dessas idéias, já que estudamos a existência do Complexo, como levá-lo adiante, na prática?

Quais os recursos disponíveis atualmente São suficientes para desenvolver as atividades?

O Complexo mantem contatos com alguma instituição internacional, para obter recursos?



Padre Humberto Pietro Grande, reitor do Tomazinho, guarda boas experiências para os jovens e teme que se acabem no Brasil. O padre italiano Pietro Grande, 63 anos, comanda o Complexo Sacopã, em Botafogo, e diz que as vilas favorecem muitos porque formam cidadãos com consciência crítica. Padre Grande também se preocupa com os baixos salários e as precárias condições de trabalho vigentes no país

Ensinamos os trabalhos artísticos pelo Complexo Sacopã?

Existem idéias para ampliar o Complexo Sacopã?

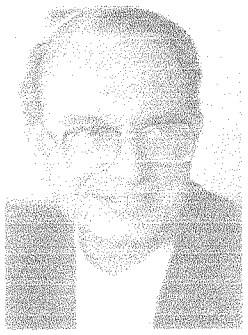
Como o Sr. vê a questão do menor no Brasil? O quanto estamos perdendo de nossa juventude?

É possível promover o desenvolvimento sem Brasil sendo feito sem os devidos recursos?

Os jovens que participam das oficinas recebem seus cursos só a nível de 2º grau ou 3º grau?

Anexo 2: Publicação do Vicariato da Ação Social e Comunicação da Arquidiocese de Teresina (Novembro de 1993)

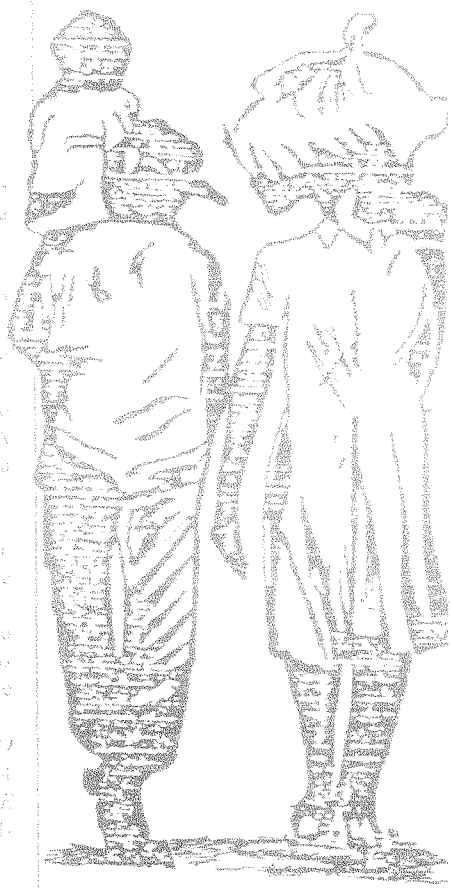
UMA VOZ QUE MERECE CRÉDITO



"Valorizar o trabalho do homem na compra é uma urgência em nossos países da América Latina"

UMA EXPERIÊNCIA QUE SE PROJETA NO BRASIL

A Escola-Família implantada no Estado do Piauí não está só. Nas cidades de Teresina, Além de Teresina e Rio de Janeiro e Fortaleza, no Maranhão, Amazonas, Espírito Santo e Rio Grande do Norte intercâmbios com Escola de Pais mantêm de seus membros.



Anexo 3: Reportagem do jornal " Meio Norte" de 07/05/2002, reproduzida pelo jornal escolar EFALANDO

EFAS EM DESTAQUE

Reportagem sobre as EFAS, apresentada ao Jornal Meio Norte em 7 de maio de 2002.

Alunos da Escola Família Agrícola têm formação para agentes rurais



ZONA RURAL

Processo de seleção inclui prerrogativas

Anexo 4: Artigo publicado no jornal "Folha de São Paulo" em 23/05/1982

FOLHA DE S.PAULO
23/05/82

Escola Família

Luciano Mendes de Almeida

O preceito cristão da caridade inclui a cooperação do desenvolvimento integral da pessoa humana. Além do empenho constante pelo aprimoramento moral e religioso, temos que promover condições dignas de vida para a população empobrecida. Isso requer criatividade de soluções concretas que permitam, apesar das dificuldades, despertar sempre mais a esperança. Vale aqui a sabedoria do provérbio oriental: "É melhor acender uma vela do que blasfemar contra as trevas". Conheci de perto uma iniciativa que vale muitas velas acesas. Trata-se da Escola Família.

Nesta semana em Riacho de Santana, a sudoeste da Bahia, 15 grupos comemoravam 10 anos de fundação da Escola Família. Ali estavam mais de 2 mil representantes dos vários municípios vizinhos, num entrosamento fraterno e comunicativo. Passei horas felizes ao lado desse povo simples, ordeiro e trabalhador. De onde vem a alegria desses milhares de lavradores? A explicação está na experiência bem-sucedida da Escola Família. O mérito dessa escola especial está em alguns princípios e práticas de excepcional valor educativo. O princípio fundamental encontra-se em não desvincular o aluno do meio rural, do ambiente familiar e comunitário, graças à pedagogia da alternância, entre períodos passados na escola e outros na família. O segundo princípio é de valorizar a responsabilidade, a liberdade, a participação e cooperação voltada para o bem comum. Isso permite o exercício do trabalho de equipe e o surgimento de lideranças. Em terceiro lugar procura-se favorecer contato com a natureza, com a terra, ensinando a preservar o meio ambiente, florestas e rios, a conhecer as técnicas de plantio, os animais de criação e as plantas medicinais. O aluno é, aos poucos, iniciado ao trabalho racional, sabendo-se valer das práticas tradicionais e dos benefícios da tecnologia. A Escola Família preocupa-se muito em garantir os valores morais e religiosos, a coesão familiar e a vida de comunidade.

A metodologia inclui a participação da família. O aluno vem da roça; passa, em cada mês um período interno na escola. Volta, a seguir, para a família. Leva para casa tarefas completas e questionário a ser discutido pelos pais e que, posteriormente, serão colocados em comum com colegas e monitores. O plano pedagógico inclui visitas e estágios para conhecer ambientes diferentes daquales em que vive. Entra assim em contato com cooperativas, laticínios, casas de comércio e pequenas indústrias. O currículo compreende as matérias indispensáveis ao reconhecimento oficial de 1° e 2° graus.

Os frutos do método são evidentes. Os filhos de lavradores permanecem, enraizados na terra, adquirem vivência comunitária e conseguem mais facilmente concluir o curso. Alguns já pensam em 3° grau, em moldes semelhantes.

A Escola Família nasceu na França há 50 anos. É fruto do zelo de um pároco de aldeia que lutava para adaptar a educação às condições dos jovens lavradores. Desenvolveu-se muito na África e alguns países da América Latina. No Brasil, sobressai a obra do Pe. Umberto Pietrogrande, Mepes, Movimento de Educação Promocional no Espírito Santo. Várias dioceses da Bahia contam hoje com Escola Família, reunidas na Accefaba — Associação de Escolas Comunitárias da Família Agrícola da Bahia, de fundação do Pe. Aldo Lucchetta.

Está em previsão a abertura da Escola Família em Viçosa com a colaboração da Universidade Federal de Viçosa e o apoio do governo do Estado.

Os milhares de lavradores em Riacho de Santana agradeceram a Deus numa oração, feita de fé simples e fortes, os benefícios da Escola Família. Neste tempo de programas de presidenciáveis e elaboração de leis municipais, aqui fica a proposta para que se multiplique a Escola Família no Brasil, em bem da dignidade do homem e da mulher do campo.

D. Luciano Mendes de Almeida escreve aos sábados neste colunc.

Anexo 5: Artigo do jornal escolar EFALANDO Nº 02 EM 2002 - EFA do Soinho

2 EFAlando



Pe. Humberto Pietrogrande, Presidente da FUNAEF, Diretor da Pastoral do Brasil sem Sapo

Amigos,

40 anos atrás não existiam as EFAs no Brasil.

20 anos atrás não existiam as EFAs no Piauí.

Hoje, no Brasil, espalhadas nos Estados de Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Amapá, Maranhão, Tocantins, Rondônia, Pará, Rio de Janeiro, São Paulo, Amazonas, Goiás, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Ceará e Piauí, temos, funcionando e coordenadas pela UNEFAB, a nível nacional cerca de 3 Alternância Brasileiras, a nível regional, 112 EFAs.

No Piauí, somos EFA no município de Teresina - Soinho e Bairro de Cardoso, Miguel Alves, São Pedro do Piauí, Arraiaz, Oeiras e duas já em uma em plano de implantação para o ano 2003 na região de Gurguéia. Todas elas coordenadas pela FUNAEF em sintonia com a UNEFAB.

Percorremos um longo caminho, difícil, mas vitorioso. Só Deus conhece os sacrifícios de pessoas, instituições públicas e privadas, irmanadas neste grande sonho de formar uma nova classe de profissionais, os profissionais do campo.

A realização é difícil, houve oposição entre os nossos humanos, espinhos, incertezas e os resultados ? Eu digo sempre que o importante é preparar o terreno. Semear, nem sempre a colheita é garantida, porque dependem de muitos fatores, ervas na hora certa, limpeza do campo, semente selecionada, adubo, outras culturas, etc. Vezes são boas agricultores e sabem.

Agradeço a Deus e a todos os colaboradores pelos resultados alcançados. Neste momento, pessoas passam na minha mente, brasileiros e não brasileiros.

Pode ser melhor ? Sem dúvida. Cada vez mais me convenço que a nossa luta não é para implantar EFA e dizimar a metodologia da "alternância". Todos os valores são válidos e bons, é o meio. O ser é formar gente boa e que acredite na profissão de agricultor e que se engaje acreditando que é esta a luta que dá futuro ao Piauí e ao Brasil.

Nesse momento estou sendo interrompido pela coordenadora da creche de Socopo, que me apresenta umas lindas bem-te-vi, crianças da creche, trabalhando na horta e cultivando cebolas maravilhosas.

É isso que a nossa educação deveria formar pessoas que trabalham com competência e produzem e vivam do fruto do trabalho e da produção. O Piauí e também o Brasil têm terras abençoadas por Deus e de uma riqueza inexplorada, vive na miséria por quê ? Porque os piauienses e, em parte, os brasileiros não acreditam no capital da inteligência para explorar as inúmeras riquezas que a natureza esconde. A nossa missão e a missão das EFAs é investir na educação para formar este "homem novo" que aumenta os seus conhecimentos e a sua cultura não para ficar alienado, mas inserido nesta realidade, como "fermento" a transforma e a coloca a serviço do Homem e para crescimento de todos os Homens.

Este é o desafio, hoje, das nossas EFAs: colocar o maravilhoso patrimônio pedagógico-metodológico da alternância, interativo, dialético existente, entre teoria e prática, no contexto desse profissional de agricultura que inserido no campo transforma-se em empreendedor e faz a terra brotar e colocar para as pessoas, as famílias e as comunidades o potencial espantoso que esconde dentro dela.

Será que este é um sonho ? Mais do que um sonho, deve ser um compromisso de luta e de serviço que faz nascer um Piauí e um Brasil novo, onde o progresso se conjuga com a produção sem esmolar recursos ao Fundo Federal ou ao Fundo Monetário Internacional - FMI.

Obediência e serviço para construção do Reino são os valores fundamentais que fazem das EFAs e dos alunos os construtores de uma sociedade nova, mais justa, mais fraterna e mais respeitosa da natureza onde Deus se esconde.

Teresina, setembro de 2002

Pe. Humberto Pietrogrande
(Presidente da FUNAEF)

Conheço o trabalho dos que tomam Socopo, através de um projeto [illegible]
Teresina, 09 de novembro de 200[illegible]

Socopo

Chegar a Socopo, [illegible] Piauí, é um privilégio [illegible]. Penetrar no seu dia-a-dia, mesmo que seja por um período curto, é uma situação que não temos adjetivos para retratar neste momento.