

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO
TRÓPICO ÚMIDO

Francisco de Assis Carvalho de Almada

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE UMA CASA FAMILIAR RURAL E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Belém
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO
TRÓPICO ÚMIDO

Francisco de Assis Carvalho de Almada

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE UMA CASA FAMILIAR RURAL E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre
em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tereza Ximenes

Belém
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO
TRÓPICO ÚMIDO

Francisco de Assis Carvalho de Almada

**A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA DE UMA CASA FAMILIAR RURAL E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO LOCAL**

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre
em Planejamento do Desenvolvimento Socioambiental.

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Tereza Ximenes
NAEA/UFPA, Orientadora

Prof. Dr. Armin Mathis
NAEA/UFPA, Examinador Interno

Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza
Universidade Estadual do Pará, Examinador Externo

Às minhas duas Marias: Aparecida e Clara. As conquistas maiores de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pelo dom da vida, pela fé e pela ajuda constante.

À professora Dra. Tereza Ximenes, pela orientação competente, segura e democrática, sobretudo pela segurança diante de minhas inseguranças.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente se envolveram e contribuíram com a produção deste trabalho:

As duas mulheres de minha vida: Aparecida e Clara pela dedicação, carinho que dispensaram a mim, sempre acreditando em minha capacidade diante dos obstáculos da vida. Pela tolerância quando fiz de cada canto de nossa casa um escritório e uma sala de aula. Quando levei nossa casa para o campo e trouxe o campo para nossa casa.

Aos professores do NAEA pela competência com que souberam ministrar seus conhecimentos. Com eles aprendi o verdadeiro sentido da palavra interdisciplinariedade.

Meus colegas do curso de mestrado, a cada um de vocês meu agradecimento especial:

Tininha, Nonato e Neres com quem convivi de perto e com quem estudei, aprendi, sorri... De vocês ganhei: carinho, compreensão e ajuda. Sou-lhes muito grato.

Francisco Alves, meu irmão companheiro, com quem aprendi a dividir os medos e as alegrias da maravilhosa aventura de ser um eterno estudante.

Edgar, Gomes, Rui pelo exemplo de tranquilidade.

Paulo, Esmerardson e Mirela pelo bom humor.

Carlos, Franzé, Fábio, Marco Aurélio e Janelder gostaria de ser inteligente como vocês.

Dora, pela simplicidade, tranquilidade, amizade e apoio.

Enéas, pelo apoio constante. Com quem aprendi as mais importantes lições de fé. Você sabe dozar muito bem inteligência com sabedoria. Um exemplo a ser seguido.

Edney, pelo primeiro incentivo.

Meus colegas professores:

Francisca Ferreira, por me substituir na FACIMP, sempre que precisei me ausentar. Foi por seu intermédio que conheci os monitores da Casa Familiar de Coquelândia. Sou muito grato a Deus por sua amizade.

Elisângela, por ter lembrado de mim em cada uma de suas viagens e encontros do PRONERA e da Pedagogia da Alternância. Suas contribuições foram de grandiosa valia para

meu trabalho.

Eduardo Penna Book, meu eterno consultor. Por mais difícil que fosse a situação, sempre mostrava-me uma luz.

Luiz Carlos, pela assessoria com os mapas e análise das condições do solo, também pelos esclarecimentos das categorias conceituais sobre a região.

Izaura Silva, pela preciosa ajuda em todos os momentos que precisei. Seja em Fortaleza, seja em Imperatriz, foi muito gostoso contar com sua ajuda. Sou-lhe grato por tudo.

Furlan, por seu intermédio tive acesso a mais preciosa bibliografia sobre a educação no Maranhão e também incentivo.

À Diretoria da Faculdade de Imperatriz:

Em especial ao Presidente da ARTEC, Dr. Antonio Leite, por ter propiciado o convênio com o NAEA, permitindo que tivéssemos acesso a este programa de mestrado. Somos eternamente gratos. Também agradecemos a Diretora Geral, Dorlice que nos permitiu conciliar trabalho e estudo.

À equipe da Casa Familiar Rural:

Não posso deixar de expressar os meus maiores agradecimentos a todos e a todas vocês, com quem aprendi a mais importante lição da vida: a capacidade de recomeçar, fazer o melhor possível o que tem que ser feito. Em especial agradeço:

Ao Francisco, ao Amadeus, a Deyse.

Da mesma forma, não posso esquecer os trabalhadores e trabalhadoras rurais com quem tive o prazer de conviver durante esse período. Considero-lhes os atores principais atores dessa trajetória. Vocês não apenas abriram suas casas para mim, mas também, suas vidas.

“Se num grupo de camponeses conversamos sobre colheitas, devemos estar atentos para a possibilidade de eles saberem muito mais que nós”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho consiste em um estudo sobre atividades da Casa Familiar Rural de Coquelândia - Imperatriz/MA. Para identificar as evidências buscadas e a ação dos diversos atores sociais envolvidos no processo, o trabalho alicerça-se, principalmente, na análise das funções desempenhadas pela Casa Familiar Rural, considerando que essas ações possuem uma relação nítida com a sistematização de conhecimentos, que possibilitam a transformação dos atores sociais em agentes ativos nas ações de desenvolvimento local. Assim sendo, sublinha-se a Pedagogia da Alternância e seu papel na construção do desenvolvimento local, sua prática na revalorização multicultural do campo e sua contribuição na atuação transformadora dos atores sociais em agentes construtores de sua própria história. Para tanto fizemos um levantamento da história da Alternância com ênfase no seu modelo organizativo e nos seus instrumentos pedagógicos. Observamos que a prática da Casa Familiar Rural de Coquelândia permite às famílias não somente a oportunidade de os jovens conciliarem as atividades de trabalho e estudos, mas também, a participação direta dos pais no processo educativo. Também foi constatado que através da relação teoria-prática as famílias percebem as mudanças comportamentais dos jovens e suas motivações para os estudos e, com isso, são cada vez mais impulsionadas a colaborar com os monitores. A formação por alternância constitui em um fator de dimensões fundamentais para que se processem e consolidem as mudanças no relacionamento com essa nova realidade. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância colabora com a formação de sujeitos empreendedores com capacidade e consciência crítica para interação e transformação na realidade em que vivem.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia da Alternância. Desenvolvimento local. Agricultura familiar. Educação do campo.

ABSTRACT

The present work consists of a study about activities of the Rural Family House of Coquelândia - Imperatriz/MA. To identify the looked for evidences and the several social actors' action involved in the process, the work alicerça-if, mainly, in the analysis of the functions carried out by the Rural Family House, considering that those actions possess a clear relationship with the sistematização of knowledge, that facilitate the social actors' transformation in active agents in the actions of local development. Like this being, it is underlined the Pedagogy of the Alternation and its role in the construction of the local development, its practice in the revaluation multicultural of the field and its contribution in the social actors' performance transformadora in building agents of its own history. For so much we made a rising of the history of the Alternation with emphasis in its model organizativo and in its pedagogic instruments. We observed that the practice of the Rural Family House of Coquelândia allows to the families not only the youths' opportunity to reconcile the work activities and studies, but also, the parents' direct participation in the educational process. It was also verified that through the relationship theory-practice the families notice the youths' changes comportamentais and its motivations for the studies and, with that, they are impelled more and more to collaborate with the monitors. The formation for alternation constitutes in a factor of fundamental dimensions so that they are processed and consolidate the changes in the relationship with that new reality. It is ended that the Pedagogy of the Alternation collaborates with the formation of enterprising subjects with capacity and critical conscience for interaction and transformation in fact in that live.

KEY-WORDS: Pedagogy of the Alternation. Local development. Family agriculture. Education of the field.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Origem da população da região de Coquelândia	23
Quadro 2: Distribuição de professores por escola e nível de escolaridade	42
Quadro 3: Relação entre a propriedade e a CFR/EFA	53
Quadro 4: Processo de formação por Alternância	54
Quadro 5: Síntese das dimensões entre o local e o social	68
Quadro 6: Síntese das liberdades instrumentais	70
Quadro 7: Síntese das estratégias de desenvolvimento local	71
Quadro 8: Síntese dos compromissos da Casa Familiar Rural de Coquelândia	78

LISTA DE SIGLAS

AES	Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
BM	Banco Mundial
CELMAR	Companhia Celulose do Maranhão
CENTRU	Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural
CESI	Centro de Estudos Superiores de Imperatriz
CFR	Casa Familiar Rural
CFRC	Casa Familiar Rural de Coquelândia
CNE	Conselho Nacional de Educação
EFA	Escola Família Agrícola
FNS	Fundação Nacional de Saúde
GETAT	Grupo de Terras Araguaia Tocantins
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiale Rurale
MST	Movimento dos Sem Terras
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SCIR	Secretaria Central de Iniciativa Rural
SEMED	Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Lazer
SUDAN	Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNMIFR	União das Maisons Familiares Rurales

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	21
2.1	LOCAL DA PESQUISA	21
2.2	O CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E GEOGRÁFICO	26
2.3	CONDIÇÕES DE VIDA E TRABALHO NO CAMPO	31
2.4	PROTAGONISTAS E MOMENTOS DE OCUPAÇÃO DA REGIÃO	34
2.5	EDUCAÇÃO DO CAMPO EM IMPERATRIZ	39
3	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA OPÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	45
3.1	ORIGEM DO MODELO PEDAGÓGICO	45
3.2	A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	51
3.3	OS INSTRUMENTOS DO MODELO PEDAGÓGICO	55
4	EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO LOCAL	59
4.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO	59
4.2	EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LDB E DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS	62
4.3	DESENVOLVIMENTO LOCAL	67
5	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM COQUELANDIA: DIFICULDADES E CONQUISTAS	73
5.1	O PROJETO DE CRIAÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL DE COQUELÂNDIA	73
5.2	A CASA FAMILIAR RURAL: SEU MODELO DE EDUCAÇÃO PARA A REGIÃO	76
5.3	AS DIFICULDADES	82
5.4	AS CONQUISTAS	86
5.5	AS CONTRIBUIÇÕES	89
6	CONCLUSÃO	102
	REFERÊNCIAS	105
	APÊNDICES	112

1 INTRODUÇÃO

Em nenhum momento da História da Educação Brasileira, as iniciativas de educação popular foram tão intensas quanto nas últimas décadas, especialmente sobre a educação do campo. Com o final do governo militar, em meados da década de 1980, os povos do campo passaram a se organizar e reivindicar seus direitos e, no centro dessas reivindicações, a escola aparece como um dos principais objetivos perseguidos. Não a simples transplantação da escola urbana para o campo, mas uma escola que organize sua prática educativa a partir da cultura, modo de vida e trabalho dos povos do campo. Tal prerrogativa não difere das exigências educacionais de outros grupos, variando, somente, o substrato psicossocial (LEITE, 2002).

Assim, em 1998, instaura-se o movimento *Por Uma Educação Básica do Campo*¹ que, desde então, discute a implantação da escola do campo com uma concepção de educação incorporada a vida dos povos do campo por políticas públicas que garantam o direito à educação que seja *no* campo e *do* campo. No entender de Caldart (2002, p. 26): “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; [...] Do: o povo tem direito a educação pensada desde o lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e a suas necessidades humanas e sociais.” O movimento questiona a natureza do ideário político e didático-pedagógico da educação oferecida aos povos do campo e constata que as formas tradicionais de desenvolverem-se as políticas de educação rural, foram desqualificadoras da própria existência do campo e dos seus sujeitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Esse movimento representa o esforço de construção do discurso em torno da educação do campo e a tentativa de superar a escola rural tradicional, relacionando a educação com o desenvolvimento local, seja na prática educativa como um todo, seja tomado mais especificamente em práticas experimentais e vem consubstanciando-se como alternativas para a pesquisa e a educação do campo à luz de diferentes pressupostos teórico-metodológicos.

Anterior a esse movimento, a experiência com a Pedagogia da Alternância já vinha sendo desenvolvida com ampla margem de aceitação por parte dos povos do campo e dos espaços pesqueiros. Nosella (1977); Somerman (1999); Silva (2002); Caliari (2002); Estevam (2003), discutem essa abordagem e apontam que a identidade da educação é construída a partir dos

¹ A partir de 2002 o movimento passou a denominar-se *Por uma Educação do Campo*. Os coordenadores do movimento e os participantes deixavam claro que a educação que queriam ia além do Ensino Médio e também dos limites da educação formal.

sujeitos e sua cultura, seu trabalho, suas lutas sociais e modos de vida. Os autores, utilizando-se de pesquisas, reconstituem momentos da trajetória e eficácia da Pedagogia da Alternância nos trabalhos das Escolas Famílias Agrícolas e das Casas Familiares Rurais.

Uma Casa Familiar Rural (CFR) é uma instituição educativa no campo, criada para formar os filhos de agricultores familiares que buscam uma educação personalizada e uma formação integral, a partir de sua própria realidade. É considerada uma escola-residência, na qual os jovens, além de estudarem os conteúdos da educação básica, também recebem conhecimentos de formação geral e profissional. É administrada por uma associação de pais e lideranças das comunidades envolvidas no projeto, constituindo-se uma Organização Não-Governamental (ESTEVAM, 2003).

Um dos principais pilares das CFRs é a Pedagogia da Alternância. Esta pedagogia permite ao aluno alternar períodos na CFR e na propriedade sem prejuízo dos estudos e de sua ajuda nas atividades laborais junto à sua família, já que no campo as crianças são incorporadas muito cedo ao mundo do trabalho. Dessa forma, qualquer proposta pedagógica que ignore esse fato estará fadada ao fracasso, porque a partir dos sete anos de idade não é, para a maior parte das pessoas que moram no campo, apenas o início da escolarização. É também o início do trabalho produtivo, independente, até, das condições sociais, como afirma Martins (1981, p.253) “A concomitância entre escolarização e trabalho assume, por outro lado, um caráter geral na experiência de vida dos que tiveram acesso à escola, independentemente de distinções fundamentais como a que se poderia fazer entre proprietários e não-proprietários”. Essa simultaneidade não é um evento passado e isolado, ela se constitui num dado da experiência de vida das crianças e jovens do campo.

O estudo da Pedagogia da Alternância nos interessa desde o final da década de 1990, quando participamos de uma pesquisa sobre o ensino rural de Imperatriz e tivemos contato com a Casa Familiar de Coquelândia (CFRC). Constatamos que sua proposta está voltada para o desenvolvimento local, com o envolvimento das famílias, na qual o aprendizado é baseado nas atividades desenvolvidas nas próprias propriedades das famílias dos jovens. A experiência nos chamou atenção, principalmente, porque mostrou-se como uma estratégia que pode provocar algumas transformações substanciais na qualidade de vida dos atores sociais e também porque sua intenção é resgatar o campo não só como espaço de produção, mas como território de relações sociais, de cultura, de relação com a natureza, enfim, como território de vida (CFRC, s/d)

Constituem questionamentos centrais deste trabalho:

a) Qual a importância da CFRC para a sociedade local e qual a sua contribuição para o desenvolvimento local?

b) Quais as adaptações e singularidades da Pedagogia da Alternância na prática da CFRC para manter a comunidade participante em seu processo e os jovens motivados para a permanência no campo?

c) Quais os fatores que permitiram a emergência de uma proposta educativa diferenciada das demais práticas educativas existentes na região?

Esses questionamentos nos levaram a entrevistar os monitores², os alunos, pais de alunos e ex-alunos que, cada um a seu tempo e modo, vivenciam – ou vivenciaram - as experiências educacionais e profissionais da CFRC. Considera-se que estes atores e suas vivências são fontes privilegiadas para a compreensão dos processos, das lutas, das conquistas e dos impasses com que a CFRC tem se defrontado para alcançar seus objetivos como instituição de ensino voltada, eminentemente, para a educação dos filhos dos agricultores da região. Optamos pela abordagem qualitativa em função de afinidades, visto que a nossa formação é em Pedagogia e temos uma boa experiência no campo da educação básica, inclusive no meio rural. Os trabalhos de Lüdke e André (1986); Triviños (1987); Gamboa (1994), forneceram as trilhas metodológicas. Os estudos realizados no decorrer das aulas ministradas pelos professores do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos (NAEA), apresentaram elementos que, até então, não estavam presentes no nosso cotidiano de trabalho e estudo. A visão interdisciplinar permitiu o diálogo entre os vários ramos das Ciências Sociais e Humanas que permeou todo o desenrolar da pesquisa.

Para Lüdke e André (1986), na abordagem qualitativa os informantes não podem ser selecionados ao acaso e sim que sejam representativos dentro de cada segmento. No mesmo sentido, Bourdieu (1989, p. 27), alerta que é preciso dar atenção à seleção dos informantes a aos procedimentos da pesquisa:

[...] cuja dimensão propriamente social – como achar bons informadores, como nos apresentamos, como descrever-lhes os objetivos da pesquisa e, de modo mais geral, como “penetrar” o meio estudado, etc. – não é menos importante, poderá pô-los de prevenção contra o feiticismo dos conceitos e da “teoria”, que nasce da propensão para considerar os instrumentos “teóricos” em si mesmos.

² Na CFR a função do monitor é muito mais abrangente que a do professor em uma escola de ensino regular. Ele assume o papel de educador, animador, técnico e, acima de tudo, deve ser um profundo conhecedor do meio e da realidade dos jovens e das famílias envolvidas no processo de aprendizagem. Além dos conhecimentos teóricos e metodológicos, exige-se que ele, em primeiro lugar, conheça a realidade na qual a CFR está envolvida.

Atento a esses cuidados buscamos um conjunto de informantes que fossem testemunhas ou protagonistas das ações desenvolvidas pela CFRC. Assim, todos os monitores (05) e membros do Conselho de Administração³ (03) foram convidados a participar da pesquisa, uma vez que são os agentes responsáveis pelo fazer pedagógico e estão no dia-a-dia da escola, nos conflitos dos espaços educativos e de aprendizagem, nas relações com a comunidade e nas discussões pedagógicas que definem o pensar e o repensar das ações didáticas.

A escolha dos alunos (08) deu-se por ser o segmento de maior representatividade do processo educacional. Por esse motivo, os mesmos foram convidados a participar utilizando-se o critério de representatividade que já existe na casa onde cada sala de aula possui uma representação eleita pelos próprios alunos, convidamos o titular e o substituto.

Os ex-alunos (08) foram incluídos na pesquisa por alguns terem vivenciado o processo de implantação da casa e já estarem engajado como agricultores familiares, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos enquanto alunos. No critério de escolha, levamos em conta o fato de terem permanecido no campo com atividades agrícolas e também a disponibilidade deles para as entrevistas.

Os pais⁴ (12) foram incluídos porque são eles que estão no dia-a-dia com seus filhos e podem perceber mudanças referentes ao comportamento, aos estudos, aos relacionamentos e atividades profissionais. Ao mesmo tempo, são eles que estão no comando da gestão da propriedade. O critério colocado para escolha está, diretamente, ligado à participação e frequência dos mesmos em eventos e reuniões realizadas pela casa, comprovados nos livros de frequência das reuniões.

Na coleta de dados usamos a entrevista, a análise documental e a observação participante.

Iniciamos nossos trabalhos em maio de 2004 e concluímos em março de 2005. Como não fazíamos parte da equipe da casa, sentimos a necessidade de um período para adaptação e para conhecer o ambiente e as pessoas que dele fazem parte, a rotina entre os estudos internos e externos e outros elementos que nos permitissem planejar as etapas posteriores da pesquisa. Essa etapa não foi difícil em função da receptividade de toda a equipe da casa que se prontificou para

³ O Projeto CFR é regido por uma associação de agricultores através de um Conselho Administrativo eleito em Assembléia Geral, que tem por objetivo participar do processo educativo dos jovens e administrar o projeto.

⁴ Merece registrar o fato de que a partir da décima primeira entrevista, os fatos sobre a CFRC já estavam repetitivos, sem apresentar novidades, indicando que já era hora de parar. A partir daí, as visitas planejadas e agendadas tinham como objetivo maior ver a propriedade com suas benfeitorias e as pessoas no cotidiano de trabalho.

os esclarecimentos que fossem necessários, bem como colocou nossa disposição todos os documentos constantes de seus arquivos.

Após o período de ambientação, iniciamos a fase de convivência propriamente dita, para proceder a observação. Desde o início, esclarecemos a nossa finalidade. É o que Junker (*apud* Lüdke; André, 1998, p. 29), define como *Observador Participante*.

É um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

Nesta fase, os conteúdos da observação foram: 1) *o local*: ou seja, a própria CFR; 2) *as atividades de rotina*: as atividades gerais, o comportamento dos monitores, dos alunos e das demais pessoas; 3) *a descrição dos eventos especiais*: as reuniões, a elaboração do calendário de visitas às propriedades, os relatos orais dos alunos após retornarem das propriedades. 4) *o modelo pedagógico*: os instrumentos da Pedagogia da Alternância, a relação professor-aluno, a questão de gênero, as decisões sobre qual propriedade a ser visitada e outros dados que iam surgindo no decorrer do processo. As anotações eram feitas no *diário de campo* imediatamente à observação, normalmente ao final do dia. Sempre que um dado não era totalmente esclarecido pela observação, perguntávamos a um monitor e este prontamente esclarecia os elementos que careciam de maior atenção e exploração.

Concomitante à observação, foram realizadas as entrevistas, tanto com os professores como com os demais participantes⁵. Inicialmente, pensávamos numa entrevista coletiva com os professores, mas por sugestão deles mesmos, optamos por entrevistas individuais. A técnica utilizada em seus depoimentos pode ser entendida como *história oral*.

História oral é um termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por entrevistas de variadas formas, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo (QUEIROZ *apud* GARCIA, 1994, p. 18).

⁵ Inicialmente tínhamos planejado para fazer as entrevistas com os monitores e alunos e só depois destes, entrevistariamos os pais e ex-alunos. Mas surgiu o convite, por parte dos monitores, para acompanhá-los nas visitas às propriedades. A partir dessas visitas, percebemos que ganharíamos tempo e poderíamos cotejar os dois discursos com mais segurança.

A coleta dos depoimentos deu-se por meio de um roteiro semi-estruturado, não havendo a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado ia discorrendo sobre o tema proposto com base nas informações que ele tinha e que constituía a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Após os relatos, as gravações eram repassadas e muitos reafirmavam o que haviam dito, outros acrescentavam algum fato novo que gostariam de ressaltar. Thompson (1992), chama atenção para o fato de que pessoas públicas, com imagem a preservar, estão mais sujeitas aos estereótipos de quem procura se proteger das críticas, se justificar ou corresponder a uma imagem oficial pública. Os monitores da CFRC não estavam imunes a essa lógica, embora não tenhamos percebido nenhuma tentativa de maquiagem os fatos ou evidenciar o trabalho de alguém por ocupar algum cargo de maior destaque.

Com os pais e com os ex-alunos o roteiro das entrevistas foi um misto de depoimento biográfico⁶ e temático. Ao mesmo tempo em que abordava aspectos da história de suas vidas como sua origem, trajetória até a chegada em Imperatriz e região (o que aproximava de um depoimento biográfico), também abordava questões relativas a educação dos filhos; a relação com a CFRC, como eles vêem seu modelo pedagógico, sua participação, o que esperavam e esperam dela. O objetivo aqui era obter uma avaliação do ponto de vista deles se houve contribuição e como foi essa contribuição em suas vidas pessoais e para a sociedade.

Formuladas as questões iniciais, os entrevistados davam o rumo do relato. O fato de conhecermos bem a vida no campo, em função de nossa origem social, quase nunca o entrevistado era interrompido para pedidos de esclarecimento. Isso garantia o que Lüdke e André (1986) chamam de liberdade de percurso.

Normalmente os homens eram mais espontâneos nas entrevistas. As mulheres eram sempre mais cautelosas, mas seguiam de perto as informações dos maridos ou dos filhos e muitas vezes corrigiam datas e fatos. Suas intervenções eram mais ilustrativas, com maior riqueza de detalhes. A entrevista aberta e informal possibilitou a coleta de informações a respeito da vida desses trabalhadores e trabalhadoras e suas relações com a CFRC que antes não haviam sido pensadas, mas que foram muito importantes. Para Bonfim (2005), a entrevista fornece o autoconhecimento e o conhecimento do outro, já que um relato pode ter vários significados para os que dele participam. Nessa interação *o falar* não é um simples ato de comunicação ou *de dizer*,

⁶ Inicialmente não havia sido cogitada a possibilidade de tomar o relato de suas vidas pessoais. Mas logo percebemos que todos eles iniciaram os relatos a partir de suas histórias: de onde vieram, as dificuldades que passaram, as conquistas obtidas. Não houve um relato que ao final não fosse carregado de emoção.

mas, uma efetiva construção de significados que transcendem a situação imediata e na qual estão implicadas determinadas relações de força que marcam a forma e o conteúdo do que foi dito. Assim, as conversas que fluíam espontaneamente, principalmente depois das entrevistas, possibilitaram o entendimento de detalhes sutis embutidos nas manifestações do cotidiano. Foi percebido, por exemplo, que é muito forte o vínculo deles com a terra e com tudo que diz respeito a ela. Ela engloba um valor produtivo, econômico, social e cultural. Todas as outras questões, como educação dos filhos, dinamismo da produtividade, relações com fornecedores e compradores são estabelecidas a partir da relação de permanência com a terra.

Pela natureza livre das entrevistas, a análise dos depoimentos não foi uma tarefa simples. Para tanto, utilizamos um procedimento sugerido por Bardin (1977), denominado *análise de conteúdo*. De posse dos instrumentais da análise de conteúdo, primeiramente, fizemos a codificação de cada um dos depoimentos isoladamente, tomando como unidade de registro os temas e subtemas que iam emergindo na fala de cada um dos entrevistados. A ordem deles não era seqüenciada, o que dificultou um pouco. A partir dessa codificação, procedemos a primeira categoria de cada uma das entrevistas, tendo como princípio a frequência com que os temas apareciam nos depoimentos.

A segunda etapa da análise foi o confronto dos diferentes depoimentos já inicialmente codificados, buscando-se uma categorização temática comum ao conjunto dos depoimentos colhidos na pesquisa. No processo de análise final das entrevistas foi essencial o confronto entre a visão dos diferentes atores e as constatações feitas por nós durante as observações, tanto na CFRC quanto nas unidades produtivas.

Unindo as reflexões teóricas e a pesquisa, estruturamos o presente trabalho em quatro capítulos. No primeiro tratamos do contexto onde se realiza a pesquisa. Aqui o cenário é a microrregião de Imperatriz e o pólo da “Estrada do Arroz”. Descrevemos o atual contexto sócio-econômico, as configurações geográficas com a divisão política do município, os atores sociais e seus momentos de ocupação na região. Finalmente, abordamos a educação rural no município.

No segundo capítulo abordamos a Pedagogia da Alternância, o contexto histórico de sua constituição e institucionalização como campo de conhecimento. Tratamos, também, da organização do modelo pedagógico, os caminhos que foram percorridos, suas fases e seus impasses, para se chegar à alternativa mais elaborada. Finalizamos o capítulo tratando dos instrumentos do modelo pedagógico atual.

No terceiro capítulo, fizemos um estudo sobre o paradigma que vem se construindo

como educação do campo e suas relações com o desenvolvimento local. Destacamos as bases sobre as quais vem se estruturando e consolidando o movimento dos povos do campo por uma educação que seja *do campo*, contrapondo-se ao ruralismo tradicional. O enfoque central deste estudo privilegia as relações entre a educação do campo e o desenvolvimento local. Para tanto, evidenciamos os principais aspectos legais da educação do campo, reconhecendo as potencialidades das populações camponesas para buscarem formas de se desenvolverem.

Por fim, no quarto capítulo, enfocamos a Pedagogia da Alternância em Coquelândia. Este capítulo está estruturado a partir da visão dos vários atores sociais, evidentemente, incluindo a nossa visão. Apresentamos a experiência da CFRC e sua forma de intervenção junto às famílias, com base nas entrevistas com os monitores, os alunos e seus familiares. Discutimos a Pedagogia da Alternância na prática: as convergências, divergências e desafios da proposta. Por último apresentamos a conclusão do trabalho.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

2.1 O LOCAL DA PESQUISA

Coquelândia é formada por vários núcleos de povoamento e está localizada no pólo da Estrada do Arroz a 40 km da sede do município de Imperatriz-MA em percurso por estrada de terra (Figura 1). A região configura-se pela diferença que apresenta em suas particularidades, mas deve ser entendida em suas relações com outras regiões e pelas interações com o conjunto da sociedade e do espaço brasileiro. Como nas demais localidades da região Tocantina, as relações econômicas, culturais e políticas dos atores sociais constituem-se as principais ações transformadoras onde a luta entre capital e trabalho é uma constante.

Seu relevo apresenta-se suavemente ondulado com declividades inferiores a 15%. Possui consideráveis áreas planas, permitindo a utilização agrícola em 100% de suas terras. A paisagem hídrica da região é composta pela bela bacia do rio Tocantins e seus afluentes, dentre elas destacando-se o Barra Grande, além de muitas lagoas naturais. O clima é caracterizado como tropical, quente e úmido. Havendo duas estações: a da chuva que vai de dezembro a abril, e a da seca, que vai de maio a dezembro. A temperatura média gira em torno de 29°C (NASCIMENTO, 2001).

Parte da Amazônia Legal recebe influências das características gerais amazônicas “inclusive do modelo econômico tradicional e do processo de ‘modernização’ planejado na última metade deste século para a região” (FERRAZ, 1998, p. 31). Coquelândia é uma imagem viva da grande diversidade ambiental de transição entre a floresta Amazônica e o Cerrado, possibilitando a expansão de atividades pecuárias em campos naturais e agricultura, tanto em terrenos de várzeas, como na própria floresta e, ainda, as atividades extrativistas, principalmente do coco babaçu. Por todas essas características a região tem um potencial de absorver um grande contingente populacional.

A população é estimada em 8.812 habitantes e a maioria é proveniente do Nordeste brasileiro (LOPES, 1998). O declínio da *plantation* e os constantes problemas climáticos fizeram com que grande parte da população dessa região se deslocasse para o interior do país em busca de novas possibilidades de sobrevivência. Dentre os caminhos percorridos, o Maranhão foi uma das possibilidades para as diversas correntes migratórias, especialmente a região Tocantina.

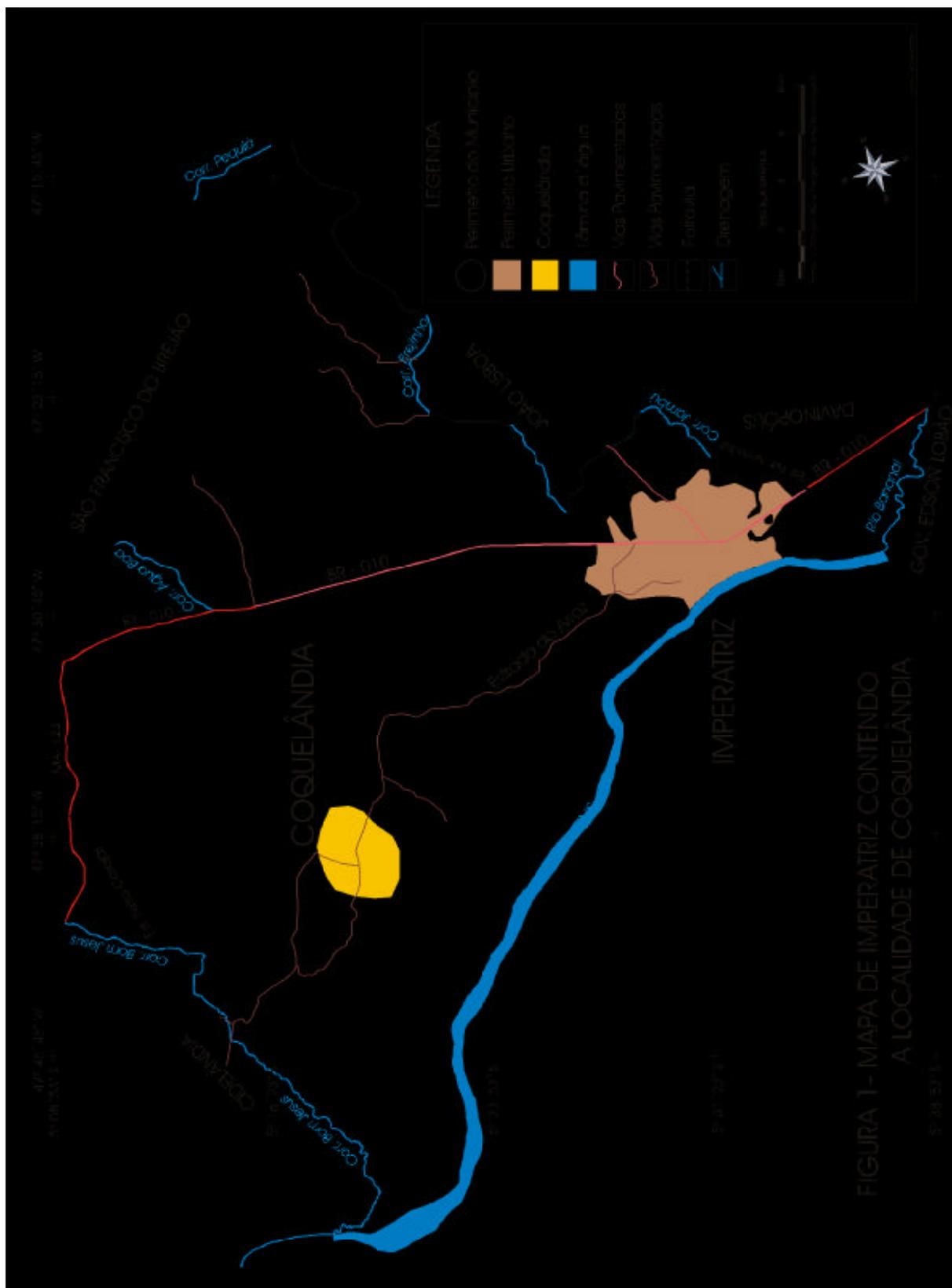


Figura 1: Mapa de Imperatriz com a localização
 Fonte: Atlas do Maranhão (2002) Adaptação do autor

Lopes (1998) aponta que uma parcela bem pequena da população que está na região é considerada tradicional, a parcela mais significativa numericamente é formada por ocupação recente, decorrente do fluxo migratório das décadas de 1960 a 1980. Os migrantes do próprio estado do Maranhão representam 46,1% e originam-se das microrregiões de Itapecuru, Médio Mearim, Alto Mearim, e Grajaú. Os de outros estados representam um percentual de 53,9% com destaque para os estados do Piauí, Ceará, Minas Gerais e Espírito Santo. A origem da população em percentuais pode ser sintetizada no quadro 1.

Quadro 1: Origem da população

	Origem	%
Pólo Estrada do Arroz: Origem da população.	Microrregião de Imperatriz	8,9
	Outras regiões do Maranhão	37,2
	Região Sudeste	19,0
	Região Nordeste	28,9
	Outras regiões	6,0

Fonte: Lopes (1998). Adaptação do autor

O fluxo migratório se associa diretamente ao processo de colonização espontânea e planejada pelo estado do Maranhão. “O que parece ter estimulado tal processo foi o serviço de pavimentação/asfaltamento das estradas que ligam a cidade de Timon-MA, que faz fronteira com o estado do Piauí, mais especificamente a cidade de Teresina à BR Belém-Brasília” (p. 24). De fato, essas rodovias facilitaram enormemente o fluxo migratório entre a região Tocantina e o Semi-árido maranhense.

A característica mais destacável da região de Coquelândia é estrutura fundiária formada de povoados alicerçados em relações familiares tendo como patrimônio a propriedade que varia de 03 a 150 hectares. Nos últimos anos, essa estrutura tem sido modificada pela presença de projetos de cultivo de eucalipto por parte da Companhia Celulose do Maranhão (CELMAR), uma Empresa da Companhia Vale do Rio Doce (CFVR), cujo caráter concentrador da propriedade cresce de forma jamais vista na região. “Para se ter claro isso basta ver que de uma área de atuação de 635.000 ha, a CELMAR já detinha, até abril de 1997, 75.398,95 ha [...] Entretanto, de acordo com o projeto, a previsão era de aquisição de 138.000 ha” (LOPES, 1998, p. 20). Isso graças à política de compra de pequenas propriedades que foram juntando-se ao patrimônio da empresa, numa velocidade imensa.

O cenário desfavorável à agricultura familiar na região já existia⁷, mas foi acentuado por essa *modernização excludente* impulsionada por seu modelo de desenvolvimento. Com os incentivos do governo brasileiro aos complexos agroindustriais, a economia de produção em pequena escala ficou imobilizada, provocando algumas alterações na forma como estava organizada a produção familiar, favorecendo a *instrumentalização* das relações de produção nitidamente capitalistas.

O projeto da CELMAR tem uma perspectiva de geração de emprego que fica entre 1.500 e 2.500 empregos diretos e indiretos, beneficiando entre 0,38% e 0,64% da população da região Tocantina⁸. Comparando esses dados com o emprego gerado pela agricultura familiar, são verdadeiramente menos significantes e menos sustentáveis (LOPES, 1998). No entanto, as discussões e debates a respeito do projeto não têm passado pela concentração fundiária por ele provocada. A discussão tem focado a questão ecológica à medida que a empresa se compromete a fazer o controle dos impactos ambientais e recuperação do meio antrópico⁹. Nessa perspectiva, os olhares são canalizados para a preocupação com os rios e os córregos. “Na verdade, essa é uma necessidade da própria empresa porque a cultura do eucalipto necessita de muita água. Portanto, a preocupação com o ecossistema, antes de ser uma questão sócio-ambiental em relação ao desenvolvimento local, é uma questão vital para a empresa”.¹⁰

A pecuária, outra atividade não absorvedora de mão-de-obra, também expandiu seus domínios de ocupação na região. Esse contexto ocasionou o deslocamento da mão-de-obra para as cidades e o aumento de contingentes populacionais de meeiros e trabalhadores braçais dependendo da colheita temporária do eucalipto que está longe de absorver todo o contingente.

No entanto, a economia de subsistência e a produção extrativista que a complementa estão longe de desaparecer, o que caracteriza a econômico-social da região pela existência de dois setores em integração no conjunto da economia. Esses dois setores são o da empresa agrícola capitalista, nas grandes e médias propriedades rurais, e o da agricultura familiar, nas pequenas e médias propriedades. É na coexistência desses dois setores que se configuram as forças conflitivas.

⁷ Falta de incentivo, tais como financiamentos com juros acessíveis, estradas, escolas e postos de saúde.

⁸ Esse percentual é para toda a região Tocantina; como a maior concentração das terras ocupadas pelas fazendas de eucalipto da CELMAR, estão na região de Coquelândia, é também dessa região o maior número de pessoas que venderam ou arrendaram suas propriedades e hoje estão desempregadas.

⁹ O Relatório de Impactos Ambientais (RIMA) para ser aprovado em audiência pública serve, para dentre outras coisas, para fixar o compromisso dos empreendedores com o ambiente. O acompanhamento e avaliação dos desdobramentos de seus eventuais efeitos devem ser feitos pelo IBAMA e pelos movimentos sociais e populares.

¹⁰ Liderança sindical local. Entrevistado em sua residência em 14 de março de 2005.

A “pacificação” é dificultada sobremaneira pelo fato de a estrutura da propriedade fundiária continuar a se definir pela prevalência do latifúndio com a conseqüente ociosidade de amplas áreas agricultáveis.

De longe, os maiores conflitos na região Tocantina, vêm da luta pela posse da terra, criados pela expansão do Capitalismo. “Esses conflitos decorrem de duas concepções opostas, duas lógicas inconciliáveis de pensar e utilizar a terra: o modo camponês, em que o direito de posse é gerado pelo trabalho; e o capitalista, baseado na propriedade privada” (FERRAZ, 1998, p. 19). A região representou (e ainda representa) uma reserva de valor econômico e meio de acumulação de capital para centros dinâmicos e dominantes do sistema capitalista em níveis nacional e internacional¹¹. Esse processo provocou uma reorganização na Amazônia, esboçando um rápido movimento de apropriação do espaço e uma profunda mutação de valores sócio-econômicos e culturais.

A partir da década de 1980, na microrregião de Imperatriz acentua-se o impacto social da incorporação relações mercantis na sociedade que antes vivia uma economia de subsistência¹². Segundo Ferraz (1998, p. 24), esse impacto cria um quadro de relações de forças conflitivas, principalmente porque “O espaço torna-se objeto de cobiça e o meio social um palco de resistência ao modelo agrário imposto de fora para dentro, destoando da forma de vida estabelecida em processos de ocupações anteriores”. Segundo esse pesquisador, nesse processo de disputa, os conflitos aparecem decorrentes de duas concepções opostas, duas lógicas inconciliáveis de pensar e utilizar a terra: o modo camponês, em que o direito de posse é gerado pelo trabalho e por gerações inteiras de antepassados que faziam uso da terra para sustento próprio sem grandes pretensões econômicas; e o capitalista, baseado na propriedade privada, cujo direito é garantido pelo título da propriedade, muitas vezes falsificados e pela força do poder político. Normalmente os grileiros eram apadrinhados pelas oligarquias que detinham a hegemonia política em troca de votos em tempos de eleições. Mas o fator que mais amedrontava era a forma violenta que atentava contra a vida e ficava na impunidade.

¹¹ A partir dos anos 70 o Estado brasileiro toma para si a iniciativa de uma nova e ordenada ocupação na Amazônia. Essa situação se vincula a um novo padrão de inserção do Brasil numa ordem planetária que é marcada por um vetor científico tecnológico imbricado nas estruturas de poder. BECKER, Berta K. (Bibliografia no final deste trabalho).

¹² Relações estabelecidas, principalmente, a partir da implantação da CELMAR, com sua política de compra ou arrendamento das terras que antes eram destinadas à agricultura familiar.

2.2 O CONTEXTO SÓCIO-ECONÔMICO E GEOGRÁFICO

O município de Imperatriz localiza-se na microrregião de Imperatriz, tradicionalmente conhecida como uma região de economia predominantemente agropecuária, possui extensa área de solo fértil, uma bacia hidrográfica formada por rios caudalosos e regime de águas permanentes o ano inteiro. A região corresponde às terras situadas a oeste do estado, junto ao limite com os estados do Pará e Tocantins. Os elementos do seu quadro natural permitem que essa parte do território maranhense seja identificada como a Pré-Amazônia no Maranhão. A região tem uma população de 509.743 habitantes. A área total do município é de 1.538,1 km², o que corresponde a aproximadamente 0,46% do território do estado. O clima é tropical, quente e úmido (NASCIMENTO, 2001).

Imperatriz é sede de uma microrregião com mais de 60 mil quilômetros quadrados, compõe-se por 16 municípios, alguns deles implantados recentemente¹³. A cidade tem influenciado não só os municípios em seu entorno, mas também, o norte do estado do Tocantins, onde as relações são intensificadas pela presença da rodovia Belém-Brasília e, ainda, as regiões limítrofes com o estado do Pará.

Historicamente, tem sido uma região de conflitos provocados pela posse de terras, com expulsão de posseiros em virtude de ocupação desordenada e da disponibilidade de terras ricas e com diferentes aptidões. Tais sejam: extrativismo (principalmente madeireiro), agricultura de produtos alimentares básicos e a implantação de pastagem para criação extensiva de gado de grande porte.

Até o final da Segunda Guerra Mundial, a maior parte do território maranhense era *terra devoluta*,¹⁴ onde os camponeses cultivavam a lavoura tradicional na base da queimada. A partir dos anos cinquenta havia poucas terras desocupadas à venda e durante o governo militar essa situação acentuou-se mais ainda. Segundo Ermacora; Nowak (199?), dois fatores foram determinantes para esta situação: em 1965, foi eleito governador do Maranhão José Sarney e, em 1966, o governo militar anunciou a chamada “Operação Amazônia”, um programa de grande porte para explorar, colonizar e desenvolver economicamente a maior região de florestas tropicais

¹³ Na história do Maranhão, em nenhum outro período houve uma divisão exagerada como na década de 1990, onde 81 povoados foram transformados em cidade. Sendo que 06 deles foram desmembrados do Município de Imperatriz.

¹⁴² Terras de propriedade do Estado.

da terra.

O início da década de 1960 deu a Imperatriz uma feição diferenciada com uma redefinição de seu perfil sócio-econômico que passou a ter características urbanas mais definidas e ampliadas, em decorrência da ação do Governo Federal que, considerando a Amazônia Legal área prioritária para o processo de desenvolvimento do Capitalismo, criou condições e infraestrutura para sua viabilização, principalmente construindo e ampliando uma série de rodovias, destacando-se a Belém-Brasília e a Transamazônica. Foram criados também programas estratégicos, especialmente por via da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), definiram-se Pólos Géio-Econômicos e destinaram-se recursos financeiros para o POLAMAZÔNIA. A partir desse período, intensificam-se as migrações de todo o país, destacando-se nordestinos, sulistas e mineiros, com caráter de ocupação das terras devolutas, ainda existentes, passando a desenvolver uma agricultura de subsistência, trazendo traços de sua cultura e organização o que deu a Imperatriz uma feição diferenciada das demais regiões do Maranhão, com uma população comprovadamente heterogênea.

Nesse estágio verificam-se alguns movimentos sociais e de caráter político, sendo que o de maior expressão foi a Guerrilha do Araguaia-Tocantins¹⁵, ocorrida na região do Bico do Papagaio durante os finais da ditadura militar que ocupou o Poder Nacional a partir de 1964. Vale destacar, ainda nessa fase, o intenso trabalho social especialmente da Igreja Católica. Inclusive a educação e outras formas de assistência no período é feita, em grade parte, a partir das iniciativas populares, com sua marca específica.

Barros (1996) e Moreira (1997) apontam as décadas de 1970 e 1980 como as de maior crescimento e desenvolvimento da cidade relacionado aos chamados *ciclos econômicos*, bem como a divulgação da idéia acerca da *localização geográfica* da cidade, assegurando-lhe uma forte vocação para o progresso. A idéia que perpassa, nesse discurso, é que os *ciclos econômicos* e a *posição geográfica*, por si só, foram capazes de proporcionar qualquer tipo de crescimento e desenvolvimento. Lima R. (2003) afirma que esse discurso vem sendo absorvido pelos diversos segmentos da sociedade para explicar aspectos relacionados ao crescimento da cidade e até mesmo para propor projetos de desenvolvimento, havendo uma espécie de naturalização, sem uma análise crítica e reflexiva acerca de sua construção. Na visão de Barros

¹⁵ PORTELA, Fernando. **Guerra de guerrilhas no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 1986. O mais completo sobre o episódio que até pouco tempo era ignorado pelo governo brasileiro em função de o Exército brasileiro fazer questão de manter o caso no mais absoluto sigilo.

(1996) e Moreira (1997), o chamado *ciclo do arroz* aparece totalmente desvinculados dos atores sociais e fatores responsáveis por sua expansão que, segundo Lima R. (2003), são os trabalhadores rurais e suas famílias que compuseram a chama frente agrícola e os mecanismos que garantiam a alta produtividade no período. A autora vai mais além e aponta que o declínio abrupto desse produto na região foi ocasionado “... especificamente pela intervenção do Grupo de Terras Araguaia-Tocantis (GETAT), que arrecadou e vendeu as terras devolutas a terceiros, expropriando, expropriando os trabalhadores e suas famílias de suas posses” (p. 63).

Sobre a extração da madeira, impulsionada a partir da abertura da BR - 010 (Belém-Brasília), tem-se pouca referência, sobretudo sobre a prática predatória das madeireiras, cujos impactos ambientais vem sendo sentidos em função dos próprios processos de desmatamento. Silva (1998, p. 18), afirma que “não foram definidas políticas florestais para combater a devastação desenfreada em função da forma de exploração de madeiras, que, não se preocupando com a reposição da área da floresta reduziu o potencial ecológico da região”.

Tetsuo (*apud* Silva, 2005, p. 54), aponta que até a década de 1980, o Maranhão tinha uma produção que se desenvolvia “predominantemente, da economia baseada na agricultura de algodão, arroz, milho, feijão, no extrativismo de madeira, na criação de gado e no pescado”. A partir dessa década, o crescimento de Imperatriz é atribuído ao chamado “ciclo do ouro”, quando da abertura do Garimpo de Serra Pelada, no estado do Pará. O fato é explicado em razão do aumento significativo da população. “No caso, associam o crescimento da cidade apenas ao crescimento demográfico” (LIMA R. 2003, p. 65). De fato, muitos bairros foram criados, muitos deles sem a mínima infraestrutura. A cidade mais que dobrou seu número de habitantes.

Ferreira (*apud* LIMA R, 2003), aponta quatro fatores que contribuíram para o rápido crescimento de Imperatriz: 1) chegada de imigrantes de outros estados do Nordeste que vinham fugindo da seca; 2) a abertura das estradas na região, sobretudo a abertura da BR – 010 e, posteriormente, a Ferrovia Carajás; 3) a privilegiada posição geográfica da região e 4) a frente agrícola.

A Imperatriz de hoje é um reflexo de sua história passada, podendo ser caracterizada como um espaço de amálgama cultural, com uma dinâmica que, mesmo convivendo com reflexos dos períodos passados, “procura imprimir ao município uma fisionomia própria, definindo um projeto sócio-econômico, cultural e educacional, que tem sua base no desenvolvimento sustentável” (SEMED, 2003, p. 29). Com a emancipação política, em 1994, de seis grandes povoados, o município de Imperatriz teve seu espaço reduzido em 90%, é um município majoritariamente

urbano, com 218.671 habitantes na zona urbana e 11.895 na zona rural, resultando numa densidade demográfica de aproximadamente 150,52 hab/Km² (SEMED; FNS, 2005).

Sobre o crescimento da cidade e a questão da urbanização, Lima R. (2003, p. 4), tem a seguinte explicação:

Na década de 1980, Imperatriz se tornara a segunda cidade mais populosa do estado do Maranhão, no entanto, a maioria dos bairros formados pelos diversos trabalhadores rurais e suas famílias, mais se aproximam dos chamados “povoados”, dado a configuração e dinâmica da cidade, sobretudo de alguns bairros.

A pesquisadora observa que a mudança do local de moradia da maioria dos trabalhadores rurais para a cidade não implicou em uma mudança de suas atividades econômicas, suas relações sociais e culturais. De fato, é muito comum, encontrar família em que somente os filhos residam em Imperatriz, ficando seus pais na zona rural de onde provém todo o sustento da família. Outro exemplo é apontado por Shiraishi Neto (1987), aponta que as quebradeiras de coco babaçu e suas famílias que, morando na cidade, continuam exercendo a atividade de roça e do extrativismo do babaçu como se estivessem no meio rural.

Dados do IBGE (2002) apontam que 59,5% dos 5,6 milhões de habitantes do Maranhão estão no espaço urbano e 40,5%, no espaço rural. Em Imperatriz esse percentual diminui consideravelmente em função da redução do espaço rural, com a municipalização de alguns povoados e vilas. Com uma população de 218.671, apenas 11.895 (6%) vivem nas áreas consideradas rurais. Comparando com o estado, como um todo, a chamada zona rural de Imperatriz, praticamente desapareceu. Isso tem trazido sérios problemas para a população que habita esse meio, em função da quase total ausência de políticas públicas voltadas para a população camponesa. Não se tem registro, entretanto, de políticas públicas voltadas à fixação do homem e da mulher no campo, oferecendo-lhes condições dignas para viver.

As marcas maiores do espaço rural de Imperatriz têm sido o êxodo rural e resistência pela posse da luta da terra. Os camponeses estão cada vez mais ameaçados de deixarem o campo em busca de sobrevivência na cidade, forçados pela falta de terras e/ou exploração pelos proprietários dela, ou ainda, pela ilusão de melhorar de vida na cidade (SEMED, 2003). É uma realidade em condições difíceis de sobrevivência, onde a atual fase do Capitalismo está distanciando cada vez mais o trabalhador e a trabalhadora do campo do processo de desenvolvimento, ficando estes à margem dos benefícios de saúde e educação e dependentes de algumas ações governamentais

de caráter meramente paternalistas que vicia, desmobiliza e acomoda a população frente à realidade.

Por outro lado, há uma forte presença da resistência a esse modelo de política estabelecido para o campo. Há homens e mulheres que forjam, na luta por uma vida melhor para todos, experiências alternativas de sobrevivência. São experiências de sindicatos, movimentos sociais, cooperativas, associações e muitas outras que, de forma organizada, resistem à passividade, à omissão e à inércia das políticas públicas¹⁶. Essas experiências de trabalho e de educação têm movimentado a comunidade para discussões e debates sobre a viabilidade e continuidade da existência do campo. Em muitas localidades¹⁷ há um forte sentimento em torno do desenvolvimento do campo para a auto-sustentação. É graças a esse sentimento, que muitas comunidades têm empreendido constantes mobilizações e exigido do poder público, especialmente municipal, a manutenção de serviços básicos como saúde e educação. Está também, no centro das reivindicações e dos debates a reforma agrária, ação que mudaria o rosto do município e a inclusão de muitos que vivem abaixo da linha de pobreza, para um processo de participação e cidadania. Nesse contexto, a educação também é entendida como um instrumento estratégico, que pode servir para uma ruptura com a ordem instalada.

A Fundação Nacional de Saúde (FNS) e a Secretaria Municipal de Educação Desporto e Lazer (SEMED), para fins de coordenar seus trabalhos, didaticamente dividiram o espaço rural em três pólos, a saber: Pólo **Estrada do Arroz**; Pólo **Belém/Brasília** e Pólo **Leste**. No pólo Estrada do Arroz é onde se encontram os povoados com maior número de habitantes e maior concentração de nordestinos. É, também, onde o fluxo das atividades agrícolas encontra-se sufocado, estando os trabalhadores rurais perdendo espaço na terra para a CELMAR.

Em 1994, essa empresa iniciou um projeto Agricultura Social na região de Imperatriz, cujo objetivo é inserir trabalhadores sem terras no contexto produtivo local, por meio de empréstimo de áreas férteis de suas fazendas para associações de agricultores da região. O acordo é feito em forma de comodato, para plantio de arroz, feijão, milho, mandioca e outras culturas de subsistência. As associações que participam do projeto têm o compromisso de doar 10% da produção para entidades beneficentes. O fator negativo do projeto é que a empresa *convence* o

¹⁶ A exemplo disso, podemos citar Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU); Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Imperatriz; Irmãos da Roça e Parte da Diocese de Imperatriz, ligada à Pastoral da Terra. Inclusive estas organizações é que fizeram frente a criação e implantação da Casa familiar Rural de Coquelândia.

¹⁷ Vila Conceição I e II e Coquelândia em Imperatriz; Itaiguara, Sol Brilhante e São Jorge, em Cidelândia; Primeiro de Maio e Juçara em Davinópolis; Serra do Odilo e Capela D'Água em João Lisboa. Embora estas localidades e ou assentamentos esteja em Imperatriz, mas muitos deles têm maior ligação com Imperatriz do que com a sede de seus municípios. Fora o fato de pertencerem a Imperatriz antes da municipalização destes municípios.

pequeno proprietário a vender sua terra, alegando que ele pode continuar cultivando-a, desde que doe os 10% estipulados em contrato¹⁸. Só que as culturas são plantadas no meio do eucalipto e em menos de quatro anos este toma conta do terreno, não permitindo o desenvolvimento de outras culturas.

No pólo Belém/Brasília estão os povoados que margeiam a BR -010, no sentido norte da cidade. São comunidades numericamente menores, mas também com desafios dentro do mesmo contexto do pólo da Estrada do Arroz. Neste pólo fica o *Setor Agrícola*, uma área dividida em pequenas chácaras onde produzem na base da agricultura familiar e vendem seus excedentes diretamente no local ou nas feiras livres de Imperatriz. Fica também o assentamento Itacira que traz, em seu contexto, uma história de persistência e perseverança pela posse da terra.

O pólo leste compõe-se dos povoados que estão à margem da avenida Pedro Neiva de Santana¹⁹ e são funcionalmente bairros suburbanos de Imperatriz, dada a sua convivência e dependência permanente com a cidade. É o setor que concentra o maior número de chácaras, cujos proprietários são pessoas abastadas que as usam, geralmente, nos finais de semana. Mas concentra-se um grande número de famílias de baixa renda, principalmente nas margens da linha da Eletronorte, em péssimas condições de habitabilidade. São grupos que não se definem como lavradores por não possuírem terras e nem viverem da agricultura e sim, de trabalhos esporádicos ou temporários.

2.3 CONDIÇÕES DE VIDA E TRABALHO NO CAMPO

A falta de empregos e de oportunidades sociais é visível em Imperatriz, basta ver como as ruas estão tomadas de barracas de vendedores informais. No campo, também é visível a condição de miséria em que se encontra a população que não tem terra para cultivar. É muito comum agregarem-se várias famílias numa mesma residência, pois os filhos casam e permanecem morando junto com os pais em função da falta de estrutura própria para bancarem suas vidas. São pessoas que vivem sem conforto e higiene, tornando-se alvo fácil de doenças, principalmente crianças e idosos, onde a única renda é a aposentadoria de um dos membros mais velho.

¹⁸ Nesse caso, o ex-proprietário não necessitaria da chancela de uma associação para poder arrendar a terra que já fora dele.

¹⁹ Esta avenida liga Imperatriz ao município de João Lisboa.

O trabalho predominante é a agricultura. Esta, na sua grande maioria, ainda é praticada de modo bastante rústico e com poucas técnicas. As etapas de atividades das roças incluem a escolha do local²⁰, derrubada, queima, limpeza do garrancho – restos de madeira que o fogo não conseguiu destruir – plantio, capina e colheita. Estas atividades geralmente são feitas pelos homens com os filhos mais velhos. As colheitas, principalmente do arroz, são feitas envolvendo toda a família, inclusive as crianças. A colheita feita no tempo apropriado garante a qualidade do produto tanto para venda quanto para estoque a ser consumido em um período que vai de uma safra a outra. “Quando chega a época da colheita do arroz, algumas famílias se mudam para a roça até a finalização dessa etapa. O período da colheita do arroz se inicia em abril e vai até início do mês de junho, sendo que o período mais intenso acontece no mês de maio” (LIMA R., 2003). As crianças e os adultos que estudam, ficam prejudicados em seus estudos nessa época por ausentar-se por longos períodos das salas de aula. Apesar de todo o aparato legal, ainda observa-se, em Imperatriz, uma espécie de conflito *inconciliável* entre o tempo da lavoura, que é regido pelas estações do ano, e o tempo da escola regido pela lógica grotesca do calendário escolar, elaborados pelos técnicos da SEMED, levando-se em conta o padrão urbano, insistindo em desconsiderar as variáveis típicas da vida camponesa, implicando, muitas vezes, na perda do ano letivo para muitos desses estudantes.

Por falta de conhecimentos, condições técnicas e planejamento, é comum a safra inteira se perder, ou produzir abaixo do esperado. Silva (1998) e Lima R. (2003), observam que a situação dos trabalhadores que cultivam em propriedades próprias ou assentamentos de Projeto da Reforma Agrária parece ser menos trabalhosa e sacrificada, como também mais produtiva, pois as estruturas são melhores, inclusive com áreas edificadas.

As atividades ali desenvolvidas também se diferenciam pelo planejamento e uso de técnicas mais apropriadas aos diversos tipos de atividades. Além da agricultura é comum, em alguns povoados, as mulheres e as crianças se envolverem no extrativismo de babaçu para suprirem necessidades imediatas, complementando a renda familiar. Essa atividade é realizada, normalmente, no período das entressafas da roça.

A população jovem é a mais atingida pelas condições de vida no campo. Seu direito à educação é negado porque as escolas só oferecem até o ensino fundamental. O jovem trabalha ou estuda, sendo muito difícil conciliar as duas funções. Essa situação está gerando um problema

¹ Notadamente em capoeiras – local que outrora já fora roça. Normalmente a capoeira leva cinco ou seis anos para que a mata se recomponha da roça anterior.

social muito sério: o abandono da casa dos pais. Segundo uma assistente social do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), um dos problemas que vêm se agravando, é a fuga de casa por parte de meninas e meninos na ilusão de uma vida melhor na cidade. Quase sempre, resultam em prostituição e a prática de pequenos furtos como a forma mais fácil de sobrevivência. Inclusive, os menores são os preferidos das quadrilhas porque uma vez flagrados em delitos, logo são soltos. Muitos são preparados para assumirem autorias de crimes no lugar do adulto.

Apesar de todas essas adversidades, muitas pessoas não pensam em sair do campo, preferindo permanecer em seus locais, resistindo a todas as adversidades. É importante perceber que o ofício de trabalhar na terra, transmitido de geração a geração, que ainda é a tônica no município de Imperatriz, não está mais dando conta de responder à complexidade das transformações que o campo foi envolvido nos últimos anos. Essas transformações têm gerado variadas formas de inserção do setor produtivo agrícola aos novos padrões de produção e consumo que, se não forem conhecidas e incorporadas pelo trabalhador rural, resulta em perda de oportunidades. Assim sendo, do mesmo modo que o saber espontâneo do homem do campo já não é suficiente, o saber que é transplantado da escola urbana para a escola do campo também não tem contribuído para o desenvolvimento das pessoas que vivem no campo, porque é um saber descontextualizado do próprio campo.

Ao se instalar no meio rural, a escola enfrenta uma série de problemas, sofrendo interferências diretas de outros organismos, tais como sistemas governamentais e instituições paralelas no exercício de seu papel e função. [...] Metida nestes grupos populacionais “desiguais”, sem atender à exigência de conhecê-los para introduzir ensinamentos a partir de seus “saberes”, a escola apenas sobrevive (CALAZANS, 1981, p. 115).

A educação só existe como valor social, em um determinado contexto, se as atividades desenvolvidas e o seu papel na construção do conhecimento possuem uma relação e uma expressão nítida de atividades dessa própria realidade. Ela visa, no caso do campo, ao rompimento da dependência, ao domínio do *novo*, à geração de mudanças, ao movimento do mundo camponês e ao momento de criação do *envolvimento* da escola com a comunidade de inserção. Criam-se, assim, os elementos que induzem a gênese de novos padrões de eficiência e objetivando ações de desenvolvimento local.

Entende-se que a educação do campo, analisada aqui como um dos fatores do desenvolvimento local, é condição imperiosa para obtenção de resultados satisfatórios, mas não

o suficiente. Outros agentes podem e devem atuar conjuntamente na implementação de programas de desenvolvimento local. Também é necessário lembrar que serão considerados como atores sociais contemplados pela educação do campo, indivíduos para quem a agricultura representa o principal meio de sustento e/ou desenvolvam atividades integradas ao campo ou que possuam características econômicas, sociais e culturais próprias de seu meio e que demandam respostas educativas específicas.

2.4 PROTAGONISTAS E MOMENTOS DE OCUPAÇÃO DA REGIÃO

A ocupação da terra e a constituição da propriedade na região pesquisada tiveram seu processo de ocupação iniciado a mais de 120 anos e caracteriza-se em três momentos: *caboclo*, *o colonizador I* e *o colonizador II*. O caboclo inseriu-se no movimento de ocupação do interior brasileiro com base na sua capacidade de adaptação e reversão das situações adversas, adentrando as matas, abrindo clareiras e efetivando um modelo produtivo de subsistência, baseado no trabalho familiar e no uso coletivo da terra (FERRAZ, 1998). Nessa adaptação, buscava atender suas necessidades explorando os recursos naturais para a elaboração e complementação de sua alimentação, desenvolvendo formas próprias de relacionamentos que lhes permitiam a sobrevivência como grupo. Desenvolviam-se, dessa forma, pequenos sítios, os *centros* que, em muitos casos, recebiam a denominação do primeiro chefe de família a chegar e se fixar em função do plantio de arroz e do extrativismo do babaçu. Nesse quadro, processou-se a ocupação tradicional, predominante até a década de 1940 do século passado. Até essa época as terras da região permaneciam relegadas ao isolamento em relação ao restante do país. “Nesse tempo ninguém se preocupava com documento de terra. Nem as pessoa tinha documento. Ninguém brigava por terra”.²¹

De fato, a aparente impenetrabilidade da floresta e o abandono pelas instituições do Estado, faziam com que as terras da região não possuíssem valor de troca, “[...] razão pela qual seus ocupantes não sentiam a necessidade de legalizá-las como propriedade privada” (FERRAZ, 1998, p. 41). A ocupação e o sistema de produção, de acordo com a tradição desenvolvida pelos caboclos, significava para eles a garantia de posse das terras. O status que tinham como primeiros ocupantes dava-lhes uma liberdade satisfatória para deliberar sobre os limites do espaço que

²¹Agricultor, 82 anos. Entrevistado em 17 de março de 2005 em sua propriedade.

poderiam cultivar a cada ano e o faziam em função de sua capacidade interna de absorção das tarefas pela sua família.

A atividade agrícola estava apoiada no sistema de *roça itinerante*, onde parte da floresta é derrubada e queimada. Essa era a forma mais prática e rápida de garantir o plantio dos gêneros destinados aos gastos de casa. A caça e a pesca complementavam a base alimentar. A agricultura itinerante produzia os principais produtos alimentícios e financeiros, constituindo-se no sistema econômico das tradicionais famílias da região. O itinerantismo é o modo de compensar a redução da fertilidade do solo após o cultivo. Essa pode ser considerada uma forma sustentável de uso do solo sob as condições de abundância da terra e recursos florestais. Era da floresta também que extraíam as principais fórmulas de medicamentos.

O segundo momento começou a partir da década de 1950, com a chegada do colonizador que, imbuído pelos princípios capitalistas, introduz toda uma forma diferente de produção. A chegada de novas formas de ocupação da terra abalou os padrões existentes, promovendo uma reestruturação das relações pessoais e fundiárias. Esse relacionamento interpersonagens compõe-se de formas distintas de produção e ocupação da terra. O novo contexto de exploração impõe ao *caboclo* uma desestruturação de seus valores culturais, obrigando-o a romper com seu isolamento e diminuindo consideravelmente a cooperação coletiva. Utilizando, toda a mão-de-obra familiar, o colonizador passou a produzir para atender às exigências do mercado, enfrentando todas as adversidades dos programas estatais para a agricultura familiar. Os relatos, colhidos pelas entrevistas, são falas contundentes sobre o quanto alimentavam o desejo de produzir em suas próprias terras e o quanto esses desejos foram marcados por renúncias e sofrimentos. Para muitos deles, Imperatriz não era a primeira de tantas paradas. Muitos já haviam estado em outros lugares, mas sempre alimentando o sonho de possuir sua própria terra.

Sou de Coroatá-MA, antes vim para o Pindaré e lá ouvia falar que aqui era uma região muito boa pra morar, todo mundo tinha terra e terra da boa. Terra de barro, boa para criar. Boa de caça e peixe. Tinha caça aos montes, a dar com o pé. Eu vim primeiro, botei uma roça e fui buscar a mulher. Tinha pressa de trazer a família pra ajudar a colher.²²

Foram muitos os que abriram mão da convivência familiar e do comodismo de terras já conhecidas e cultiváveis para enfrentar as incertezas de um recomeço. Esse recomeço implicava enfrentar dificuldades de um ambiente desconhecido, guiados apenas pelo ideal de um lugar só

²² Agricultor, 79 anos. Entrevista em sua propriedade em 06/01/2005.

seu. Nos depoimentos obtidos junto aos moradores são perceptíveis os sonhos que impulsionavam a busca de uma nova vida e até alguns componentes místicos, como os colhidos no depoimento abaixo.

Sou do Ceará. Vim de lá por causa da seca, passava fome. O governo dava passagem pra gente vir pro Maranhão, então eu vim. Fiquei dois anos em Bacabal e vim pra cá em busca de um pedaço de terra. Aqui era tudo muito difícil, mas a gente tinha certeza de que tudo ia dá certo porque estava se cumprindo a profecia do Padre Cícero²³.

Na região Tocantina, eles encontram as características que povoavam o ideal de terra boa: muita água, áreas ainda não exploradas, uma cobertura vegetal intocada. Tratava de investir em uma região onde a certeza do sucesso estava condicionada à capacidade de ocupar as terras, produzir e, assim, garantir o sustento da família. Em quase todos os depoimentos, percebe-se que o lucro, a acumulação de riqueza, não era o alvo inicial, mas todos falavam em futuro dos filhos que, para eles, era terra para trabalhar. Não resta dúvidas que isso se constituía uma empresa de risco, mas a terra significava o bem mais precioso, representava a maior conquista e qualquer esforço valeria a pena. Indagados sobre a escolaridade dos filhos, eles falavam que naquele tempo terra e gado eram a maior garantia de futuro.

Mas apenas conquistar a terra não era suficiente, era preciso dominá-la, fazê-la produzir. Assim, a região foi sendo ocupada gradativamente pela derrubada e queimada da mata pelo fogo. Indagados sobre as conseqüências dessa forma de cultivo e das possibilidades de esgotamento do solo, as respostas mostravam todo a praticidade e a visão de mundo que eles tinham sobre a questão: “[...] era a forma mais rápida de preparar a terra para o plantio, mas a terra era muito forte. Mais forte que o homem, invencível mesmo. Recuperava com muita facilidade. Nesse tempo não tinha esse negócio de ecologia”²⁴.

Os primeiros ocupantes, os caboclos, foram fundamentais para os colonos, pois eles conheciam a região e os desafios a serem transpostos. Já estavam acostumados aos perigos e conheciam os segredos que a mata escondia. O primeiro, acostumado com seus mistérios, com o trabalho árduo, contando com a habilidade e destreza no manejo do facão e do machado. O

²³ Agricultor, entrevistado em sua propriedade em 11 de janeiro de 2005. Fala que um dos motivos que o levou a partir de seu lugar de origem foi uma profecia do Padre Cícero. Nessa profecia, segundo ele, os mais velhos no Ceará, diziam que o Padre Cícero profetizava que viria uma seca, mas a fuga não deveria ser para São Paulo e sim para o Norte, um lugar onde tivesse terra boa para lavrar, muita água.

²⁴ Agricultor. Entrevista realizada em sua propriedade em 12 de janeiro de 2005.

segundo, trazia a visão e o sonho da terra prometida produzindo o que fosse ditado por seus anseios. Ambos eram guiados pela visão de inesgotabilidade das matas a serem derrubadas para dar lugar ao cultivo de gêneros alimentícios para o sustento da família.

O elemento mais característico que garantia a ocupação da terra era a moradia. A construção de uma casa não era uma tarefa fácil, mas construída em forma de mutirão facilitava. Era, também, a marca mais forte do proprietário. “Era muito gostoso construir a casa. Eu mesmo fiquei na casa de meu cunhado durante dez meses com a mulher e os meus dois meninos. Depois que cheguei na casa nova é que nasceram os outros dois. Eu não acreditava que tinha terra e casa...”²⁵. As estradas também eram construídas em forma de mutirão. Os homens ocupando as tarefas mais pesadas e as mulheres se envolviam na produção do alimento para todos. Para cada etapa estabelecida na construção da estrada, as várias famílias próximas a esses trechos se comprometiam em dedicar dias de trabalho para ver a tarefa concluída o mais rápido possível. O mutirão era a forma que mais aproximava as pessoas. Tinha mutirão para plantio e colheitas, para a construção das estradas, para a construção das casas, para as rezas²⁶ e para as farinhadas.

O terceiro momento inicia-se a partir do final da década de 1950, período em que o governo brasileiro dispôs-se a acelerar ainda mais o processo de industrialização, já no circuito capital estrangeiro. O programa de governo visa complementar a interligação física do território nacional mediante a mudança da capital para o centro geográfico do país. A construção de uma rede rodoviária, interligando o centro do país às outras regiões do Brasil complementaria a estratégia.

O objetivo foi alcançado com a nova capital inaugurada em 1960. A malha rodoviária, com suas principais rodovias, por sua vez, estava transitável no mesmo período. Todo esse processo de desenvolvimento capitalista teve por consequência amplas transformações na estrutura de dominação, nas relações entre as classes e entre o Estado e a sociedade. A experiência histórica de desenvolvimento pela qual passou o país do final do século XIX até os anos 50 do século XX, se constituiu a transição de uma sociedade escravista para uma sociedade burguesa. Até então o Brasil participava da divisão internacional do trabalho como fornecedor de matéria prima, cuja receita servia para pagar a compra de manufaturados no exterior e para remessa de dividendos do

²⁵ Agricultor. Entrevistado em sua residência em 17 de novembro de 2004.

²⁶ Como cada povoado (denominado *centro*), recebia o nome do morador mais velho que, normalmente, homenageava o santo de sua devoção católica. Em função disso, eram muitos os festejos em homenagens aos santos. O festejo era também uma forma de consolidar o poder do proprietário. Seu nome era divulgado em toda a região e isso lhe garantia prestígio.

capital estrangeiro (PRADO JÚNIOR, 1998).

Se até a década de 1950 o Capitalismo se desenvolvia apenas no eixo centro-sul, a expansão rodoviária levou à integração do Norte, Nordeste e Centro-Oeste e proporcionou uma concentração de capital ainda mais profunda. O alargamento do mercado nacional levou às últimas conseqüências o processo de substituição da produção artesanal pela industrial e fomentou o processo de dependência, onde o capital monopolista tomava o mercado dos pequenos e médios capitais individuais. Nesse período, as relações de produção capitalistas se tornaram hegemônicas no campo. A ampliação do mercado interno para alimentos e matéria-prima agrícola atraiu o capital monopolista para a agricultura. Com incentivos fiscais, grandes fazendas de gado começaram a ser abertas ao longo das estradas de penetração, acarretando, muitas vezes, a expropriação de posseiros transformando em trabalhadores diaristas ou impulsionando-os para outras ocupações. Essa nova etapa de ocupação não teve convivência pacífica com os que já estavam estabelecidos na região. Muitos, dos novos ocupantes, já chegavam com a escritura nas mãos e expulsando os moradores, fossem eles quem fosse. “Quando a Belém-Brasília estava sendo aberta, muita gente saiu daqui para trabalhar lá, deixava a família em Imperatriz, quando voltava não encontrava nada. Tava tudo mudado, tinha estrada e, principalmente, tinha o terreno cercado.”²⁷ O que garantiu que toda a região não fosse ocupada por grileiros foi a organização dos camponeses. Pequenos arrendatários, parceiros e camponeses começaram a se organizar em ligas e sindicatos para defenderem seus interesses e resistiram bravamente às ameaças. A partir da organização pelo direito de permanência na terra, outros elementos foram sendo percebidos como indispensáveis à sobrevivência no local, como assistência à saúde e à educação. Essa geração de ocupantes já estava preocupada com educação, saúde e infraestrutura. Já entendia que o isolamento comprometia seu bem-estar. Inclusive ameaçava a posse e permanência na terra.

Meu pai não pensava em estudo. Para meu pai, a conquista da terra era o bem mais precioso para deixar para os filhos. Com a divisão da terra entre eu e meus irmãos e também com o esgotamento de seus nutrientes, temos que pensar em uma forma de produzir mais em menos terreno. Nesse caso, temos que apelar para as técnicas da agricultura, para os conhecimentos, senão temos que sair a procura de terra como ele fez na década de 60²⁸.

Nas relações familiares, antes mantidas pela presença de valores consolidados por

²⁷ Agricultor. Entrevistado em sua residência em 17 de novembro de 2004.

²⁸ Agricultor. Entrevista em sua residência em 25 de novembro de 2004.

gerações passadas simbolizadas pela figura do pai como centro das decisões e da mãe, como representante das funções femininas, está, lentamente passando por transformações. Estas transformações não são apenas nos processos de decisões e deliberações, mas, principalmente, na ampliação das tarefas da mulher. O reflexo disso é o número de adolescente do sexo feminino freqüentando a Casa familiar de Coquelândia.

2.5 EDUCAÇÃO DO CAMPO EM IMPERATRIZ

Praticamente inexitem pesquisas sobre a educação rural em Imperatriz. Realizamos um levantamento na biblioteca do Centro de Estudos Superiores de Imperatriz (CESI), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) e nenhum trabalho foi encontrado sobre essa temática. Na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Campus II de Imperatriz, existe apenas o trabalho de Silva (1998). Este trabalho descreve a formação e atuação do professor, visando mostrar as condições em que se encontra o ensino nas escolas do campo. Fora do âmbito acadêmico, existe o trabalho de Sanches (2002) que apresenta dados estatísticos e descritivos muito importantes sobre a educação como um todo no município e menciona também a educação rural. Gurgel (2001; 2003) que descreve a situação da educação rural no estado do Maranhão: as experiências recentes, condições educacionais e expectativa de povos indígenas e quilombolas, pouco retrata a realidade de Imperatriz. Desse modo, grande parte dos dados aqui apresentados, principalmente os mais atuais, foram colhidos em pesquisa empírica realizada nas próprias escolas e através dos registros na SEMED. Nesta, os dados mais significativos estão registrados no *Plano Decenal de Educação para Todos do Município de Imperatriz*.

Educação rural ou educação do campo, conforme a própria definição é um processo educacional desenvolvido em um espaço territorial que, por suas próprias características, não pode ser enquadrado como área urbana. Gurgel (2003, p. 19), salienta que diante das crises dos projetos decorrentes da teoria da modernização, que em nível mundial, viam o campo como arcaico, opondo-se a modernidade, “[...] temos presentemente uma nova configuração, onde o campo é visto como espaço possibilitador de uma economia solidária, sustentável e democratizadora das oportunidades de trabalho”. Assim, a educação desenvolvida nesse espaço, deverá ter como objetivo, dentre outros, colaborar com o desenvolvimento local articulado com o setor produtivo e a sociedade em geral.

No espaço rural de Imperatriz existe um número bem significativo de escolas da rede oficial de ensino. Para ser exato, existem 31 escolas distribuídas nos povoados mais populosos, fora as experiências alternativas como as da Casa familiar Rural de Coquelândia (objeto de estudo da presente pesquisa), da Escola Ativa²⁹ e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em parceria com a UFMA. Tanto a Escola Ativa quanto o PRONERA atuam exclusivamente nos assentamentos do MST.

No corrente ano letivo encontram-se matriculados 4.080,³⁰ distribuídos desde a pré-escola até a 8ª série do Ensino Fundamental. Estes dados são, quantitativamente, inferiores aos de 2001, quando existiam 4.183 alunos matriculados (SEMED, 2003). Em termos qualitativos, segundo a visão dos professores, tem piorado em função da centralização dos supervisores pedagógicos e da retirada dos orientadores educacionais³¹. Muitas escolas funcionam em situações precárias em relação ao espaço físico. Muitas delas nunca passaram por algum tipo de reforma após sua construção. Para completar o quadro de desalento, algumas crianças foram excluídas de programas como Bolsa Escola e Vale Transporte.

Em relação ao aspecto pedagógico, é freqüente a reclamação dos professores. Eles falam que não são assistidos pelos supervisores da SEMED. Reclamam que quando aparece alguém na escola é somente para dar recado ou cobrar alguma coisa, nem sequer oferecer uma palavra de incentivo ou de orientação. A impressão que os professores têm é a de que os próprios supervisores estão desmotivados em relação ao trabalho que desempenham ou não têm preparo para lidar com os problemas que a escola do campo enfrenta. “Quando os professores começam a falar de suas dificuldades, logo são interrompidos com perguntas desconcertantes numa clara manifestação de desagrado pelo supervisor, sem que o professor possa expressar seus sentimentos, suas dúvidas e seus desejos”³².

O corpo docente efetivo no município, por nível de escolaridade, apresenta um baixo desempenho e não existe nenhuma perspectiva de melhora. As escolas da zona rural contam com

²⁹ A Escola Ativa maranhense teve como referencial inicial um modelo surgido na Colômbia. A professora Vicky Colbert oriunda da referida experiência, veio ao Maranhão quando iniciaram os trabalhos com essa experiência, em 1997, a convite da Secretaria Estadual de Educação, hoje Gerência de Desenvolvimento Humano do Governo do Maranhão, para orientar os primeiros trabalhos. A Escola Ativa tem sua base teórica no movimento da Escola Nova. E tem como objetivo básico possibilitar um ensino criativo, inovador, contextualizado e aberto às necessidades do aluno, utilizando-se, para isso, estratégias pedagógicas que incluem a participação da família e da comunidade na vida da escola. (GURGEL, 2003).

³⁰ Dados fornecidos pela Coordenação das Escolas da Zona Rural, colhidos através da pesquisa de campo em março de 2005.

³¹ Segundo a diretora de uma escola, os supervisores e orientadores educacionais estão distribuídos por setores, passando na escola numa freqüência que não ajuda em nada no esclarecimento das dúvidas.

³² Professora. Entrevistada na escola onde leciona, em 18 de março de 2005.

20 professores com formação superior, 36 com magistério de nível médio mais estudos adicionais, 77 com magistério de nível médio e 47 que não concluíram o ensino médio na modalidade magistério, conforme o quadro 2, na página seguinte.

Esta situação mostra um descaso muito grande por parte do poder público em relação ao planejamento e implementação de uma política para titulação dos professores que atuam no campo e até mesmo com os aspectos legais que regem a educação. No seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso III, a Lei 9394/96 deixa claro que é responsabilidade do município: “Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso, os recursos da educação a distância”. O parágrafo 4º do mesmo artigo é bastante enfático: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Os mecanismos legais existem, mas não são utilizados pela SEMED. Desde janeiro de 1995, o CESI/UEMA, desenvolve o Programa de Capacitação Docente (PROCAD)³³. Outro programa que existiu e que, igualmente, foi ignorado pelo poder público municipal de Imperatriz foi o Pró-Formação³⁴. Em entrevista com a coordenadora local fomos informados que a SEMED não havia firmado convênio até aquele momento.

³³ Um programa de formação de professores em todas as áreas do magistério. O programa funciona nos meses de janeiro, fevereiro e julho para que o professor possa estudar sem se afastar de suas atividades docentes. A universidade celebra convênios com prefeituras para, através desse programa, capacitar os docentes para o exercício do magistério.

³⁶ Este programa funcionou de 1997 a 2003. Tinha como objetivo habilitar o professor leigo da zona rural que não fosse habilitado para o magistério das séries iniciais em nível médio. Metodologicamente estava organizado de três formas: para os que não haviam concluído o ensino fundamental, para os que tinham o ensino fundamental e para os que tinham o ensino médio, mas que não fosse na modalidade magistério.

Quadro 2: Distribuição de professores por escola e nível de escolaridade

Distribuição da Escola por localidade		Nível de Formação do professor				Total
Escola	Localidade	Sem Formação p/o Magistério	Magistério (Ensino Médio)	Magistério com Estudos Adicionais	Superior	
Afonso Pena	Km 1.700	2	-	5	-	7
Amizade	Bom Jesus do Anajá	7	3	-	-	10
Bandeirante*	Altamira	-	1	-	-	1
Bernardo Sayão*	Riacho do Meio	1	2	-	-	3
Camaçari	Camaçari	1	6	4	2	13
Chaparral*	Chaparral	1	-	-	-	1
Coelho Neto*	Mãozinha	-	2	-	-	2
Dom Marcelino	Coquelândia	1	4	1	-	6
Dom Pedro II*	Açaizal Pernambucano	2	-	-	-	2
Dom Pedro I	Coquelândia	1	4	4	-	9
Enoque A. Bezerra	Imbiral	5	-	-	-	5
Humberto de Campos *	Açaizal	3	-	-	-	3
João G.Santiago*	Km 1.200	-	1	-	-	1
João Guimarães*	Água Boa	1	-	-	-	1
João Lisboa *	Cacauzinho	2	-	-	-	2
João Marta de Sousa*	Bacaba	1	-	-	-	1
Juscelino Kubischek	Petrolina	2	11	2	-	15
Manoel Ribeiro	Centro Novo	2	4	3	4	13
Moreira Neto	Lagoa Verde	1	4	3	8	16
N. Sr ^a da Conceição	Vila Conceição	3	3	-	-	6
N. S ^a de Nazaré	Lagoa Verde	1	7	4	-	12
Raimundo Ribeiro*	Vila Machado	-	2	-	-	2
Santa Lúcia*	Barra Grande	1	-	-	-	1
Santo Amaro *	São José da Matança	1	-	-	-	1
São Felix	São Felix	-	3	1	1	5
São Francisco*	Vila Chico do Rádio	-	3	-	-	3
S. José da Providência	Bebedouro	4	3	-	-	7
Senhor Jesus *	Vila Conceição	1	1	-	-	2
Tomé de Sousa	Olho D'água dos Martins	3	4	6	-	13
Vital Brasil	Vila Davi II	-	4	-	-	4
Sumaré	Estrada do Arroz	-	5	3	5	13
TOTAL		47	72	36	20	180

* Escolas multiseriadas.

Como se vê, os mecanismos legais para que se cumpra o que determina a “década da educação” proposta na Lei 9394/96 não faltam. A educação requer investimentos nos aspectos material, físico e humano. Precisa-se de profissionais competentes, comprometidos, mas, para

que exista esse comprometimento é necessário que existam condições essenciais para o exercício digno da profissão. A formação do professor é condição primordial para promover a melhoria da qualidade de aprendizagem dos alunos, assegurando a construção de uma escola eficiente, criativa, consciente de sua função social e de seu compromisso político.

A própria equipe da SEMED reconhece que não existe nenhuma política vislumbrando a qualificação dos docentes que atuam no campo. Não existe, também, nenhuma proposta para formação permanente específica para o professor das escolas do campo.

Uma das explicações dadas pelos supervisores da SEMED para justificar a falta de investimentos nas escolas do meio rural no município é que o espaço rural foi reduzido, que praticamente não existe mais zona rural. Esse discurso não tem sustentação uma vez que está comprovado que, o que houve foi uma redução do espaço rural em função da municipalização de vários povoados e não uma mudança no modo como a população que ali que permaneceu provém seu sustento. Até mesmo dentro do espaço urbano encontram-se inúmeras atividades tipicamente rurais (LIMA R, 2003).

Embora os instrumentos legais assegurem a educação como direito de todos e dever do Estado, cabe ao Estado também assegurar tratamento diferenciado para a população do campo (Art. 28 da Lei 9394/96), o que se percebe no município de Imperatriz é o descumprimento desse direito a partir do momento em que se encaminha ao campo uma proposta educacional, cujo currículo é o mesmo desenvolvido no meio urbano.

Os próprios professores que atuam no campo sabem que o currículo é inadequado, mas as mudanças não ocorrem por decisão deles. É todo um conjunto de fatores que deveriam ser desencadeados a partir de discussões envolvendo a todos. O fato de constar na lei, não é garantia de existir na prática (ROMANELLI, 1995).

Segundo o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (SIMPROESEMMA)³⁵, somente em torno de 40% dos professores da rede municipal de ensino possuem formação superior. Isso no cômputo geral, mas especificando os professores do campo, o percentual cai para menos de 13%. Diante dessa realidade, a formação inicial e continuada seria uma medida urgente e necessária. Na visão da SEMED, a formação inicial e continuada do professor é dificultada pela “[...] precária formação em nível médio, o que dificulta o acesso às universidades públicas, que oferecem número mínimo

³⁵ Dados colhidos pelo pesquisador em março de 2005.

de vagas, pela baixa condição financeira dos professores e pela ausência de políticas públicas voltadas para a formação dos profissionais em nível superior” (2003, p. 76). Diante dessa afirmação, percebe-se que a SEMED não só reconhece que não possui uma política voltada para qualificação do seu corpo docente, como reconhece que esse profissional é mal remunerado e, ainda, atribui a ele próprio a responsabilidade por sua formação. Parece, desconhecer, também, que a entrada na universidade através de convenio firmado pela prefeitura, diminuiria as dificuldades em função da concorrência, as vagas seriam para o público específico do convênio, ou seja, o professor da rede municipal. Diante dessas dificuldades, fica quase impossível ao professor do meio rural freqüentar um curso em caráter de freqüência regular nas universidades.

3 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: UMA NOVA OPÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

3.1 ORIGEM DO MODELO PEDAGÓGICO

A pedagogia da alternância teve como idealizador um religioso que tentou resolver, através da educação de crianças e jovens, os problemas da ignorância e da pobreza de uma comunidade rural extremamente carente, empregando uma pedagogia adequada à realidade deles, tendo acima de tudo um profundo respeito pela identidade cultural daquelas crianças (ZAMBERLAM, 1996).

Depois de conviver, por alguns anos, com o povo da localidade e de buscar incessantemente meios para reverter a situação de miséria em que viviam Granereau³⁶, concluiu que a ignorância era a causa maior de tudo aquilo e que a solução mais eficaz para os problemas de seu povo era a educação de todos, principalmente das crianças e adolescentes. Mas ele sabia que nem o Estado e nem a Igreja estavam preocupados com os problemas dos povos do campo, ambas tinham interesses voltados para a população urbana. Foi esta a razão que o levou a afirmar que “[...] o Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: o seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça [...] é preciso encaminhá-lo nos estudos [...] conseguirá uma boa posição social” (NOSELLA, 1977, p. 19). Assim, os pais eram convencidos de que seus filhos, para terem futuro garantido, deveriam ser preparados para a vida na cidade.

A partir desse contexto, a Secretaria Central de Iniciativa Rural (SCIR)³⁷ iniciou uma discussão em torno da questão educacional. Havia um consenso de que somente uma formação geral e adaptada à realidade seria a solução e que o conhecimento utilizado na propriedade

³⁶ O idealizador da pedagogia da alternância foi o padre Abbé Granereau, pároco de uma pequena capela, localizada em *Sérignac-Péboudou*, no interior da França que, em 21 de novembro de 1935, fundou a primeira “*Maison Familiale*” (Casa Familiar Rural). Granereau não queria apenas celebrar missas e dar aulas de religião. Para ele sua missão estaria incompleta e inacabada se não fizesse algo para promover o desenvolvimento sócio-econômico das famílias camponesas de sua paróquia.

³⁷ A SCIR era uma organização do tipo sindical, com objetivo de incentivar a criação de sindicatos, cooperativas e apoiar as iniciativas de entidades voltadas para o desenvolvimento da agricultura. Esta entidade defendia a idéia de que os agricultores deveriam buscar, por si mesmos, envolver-se com o desenvolvimento local e principalmente com os projetos voltados para a formação de jovens do meio rural. Este organismo teve um papel muito importante na criação da primeira Casa familiar Rural. Ela tinha o interesse de juntar os democratas rurais e colaborar com todas as organizações profissionais agrícolas existentes, de reavivar o amor pela terra e de elevar a estima do camponês (ESTEVAM, 2003).

deveria ser aprimorado e complementado com uma formação técnica, cujo objetivo era acompanhar o desenvolvimento tecnológico. Assim, o fruto desses debates propiciou a formação de uma instituição inédita: as *Maisons Familiales Rurales* (MFRs). “Jamais poderia ser imaginado pelos seus fundadores que estariam iniciando todo um processo que posteriormente viria a ser conhecido como a Pedagogia da Alternância” (ESTEVAM, 2003, p. 33).

Para Silva (2000), a fonte de inspiração e mobilização na área rural na França, de certa forma, foi influenciada por um movimento denominado *Movimento de Sillon*³⁸. Desse movimento se origina a SCIR e a Juventude Agrícola Cristã (JUC), irradiando numerosas ações em diversas regiões do país, sendo também responsáveis pela criação e difusão do movimento das MFRs. O SCIR já previa em seu estatuto a criação de centros de treinamentos para jovens ligados à agricultura, complementados por uma formação intelectual e profissional, além de uma formação social, moral e religiosa. A maioria dos articuladores das MFRs era oriunda dessas correntes de pensamento.

O sistema agrícola francês, no começo do século XX, precisava rever todo seu processo produtivo, devido à crise provocada pelo avanço tecnológico. A mudança no padrão produtivo surgiu de uma parceria entre o Estado, empresas ligadas à agricultura e agricultores, dando origem, assim, ao processo de modernização no campo. Dentre os programas havia o da profissionalização de agricultores. É nesse contexto que foi criada a SCIR que tinha como meta o desenvolvimento rural. Esta organização defendia a idéia da educação geral para os filhos dos agricultores.

A partir dessa idéia surge, em 1935, a primeira experiência de MFRs com o ingresso da primeira turma, formada por apenas cinco jovens com idade entre 13 e 14 anos, que passavam três semanas em suas propriedades, realizando trabalhos práticos e uma semana em regime de internato nas dependências da igreja, recebendo conteúdos teóricos, sobre a orientação do padre Grannereau. “Os resultados foram excelentes e os jovens mostraram-se interessados e suas famílias também estavam empenhadas ao máximo na formação, além de contar com o envolvimento da comunidade local” (ESTEVAM, 2003, p. 34). Com os bons resultados obtidos nessa experiência, outras famílias ficaram interessadas pelo projeto e no ano seguinte o curso recebeu mais quinze jovens.

Desde o início da experiência, a associação assumiu toda a responsabilidade na

³⁸ Esse movimento tinha como princípio a defesa da democracia como condição essencial do desenvolvimento social. Desse movimento vão desencadear inúmeras ações, motivando e incentivando práticas solidárias e comunitárias em todos os níveis, dentre as quais encontra-se o sindicalismo rural.

condução do projeto, inclusive em relação aos aspectos pedagógicos. De um lado, os jovens aprendiam na prática com os pais em suas propriedades, ajudando nos afazeres domésticos. Por outro, a formação teórica geral era adquirida na *Maison*, contando com o auxílio de um monitor, ajudado por lideranças e dos próprios pais. Os conteúdos eram de disciplinas de conhecimentos gerais associadas a uma formação social e cristã. O ponto forte dessa experiência foi o envolvimento e a participação ativa das famílias no processo de formação dos filhos.

No início a experiência abrangia apenas jovens do sexo masculino, mas a partir do ano seguinte é sancionada a lei de ensino agrícola na França, tornando o ensino o método de ensino utilizado na MFR obrigatório para os jovens de 14 a 17 anos no meio rural. A preocupação em atender também às mulheres, esteve sempre presente, desde o início da fundação, mas somente em 1940 surge a primeira instituição com condições de abrigar a demanda feminina.

A participação dos pais e da própria comunidade é uma das características mais marcantes da experiência e que a acompanha desde o início. Para Silva (2000), este envolvimento não ocorria de maneira espontânea, era fruto de todo um aprendizado. No início os pais não estavam motivados para assumir a responsabilidade da CFR e se ocuparem diretamente com a formação de seus filhos. No entanto, com a motivação dos idealizadores, tornaram-se engajados, assumindo a responsabilidade pela administração da *Maison*. A mudança de comportamento dos pais pode ser explicada a partir da estrutura da em que está sustentada a instituição, que tem dois pilares básicos: a associação e a alternância, o que favorece o engajamento das famílias. Sem eles, certamente, não haveria a possibilidade de as famílias assumirem responsabilidades que vão desde os aspectos pedagógicos até os financeiros. Para Chartier (*apud* SILVA, 2000, p. 66):

É a alternância que permitiu desenvolver um método pedagógico tornando assim possível o engajamento dos pais e dos mestres de estágio na formação dos jovens; mas é porque existe uma associação, na qual eles podem se engajar inteiramente, que eles podem participar efetivamente da gestão da *Maison Familiale* e interagir com os outros sobre a educação de seus filhos (Grifo do original).

A partir de 1941 foi iniciado um processo de intensificação das MFRs na forma de assessoria para outras regiões. Nesse mesmo ano foi criada a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs) e a sua primeira iniciativa foi a criação de um centro de formação e o primeiro curso foi de formação técnico-pedagógica para monitores. A criação da UNMFR teve, dentre outros, o objetivo de unificação do movimento, devido a sua rápida expansão. Com o crescimento

do projeto houve muitas dificuldades advindas, sobretudo, da ocupação alemã³⁹. O período entre 1941 e 1955 foi marcado por uma grande diversidade de experiências, muitas deles afastaram-se das idéias iniciais. Tiveram início inúmeras divergências nos diversos pontos de vista, algumas ligadas ao movimento clerical e outras com orientação ligadas ao Estado.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, uma nova fase foi iniciada, marcada pelo intenso trabalho na perspectiva de unificar o movimento e ao mesmo tempo resgatar e utilizar a identidade dos princípios fundamentais que desde o início orientaram a idéia inicial. Foram elas: a) a criação de uma associação de pais responsáveis em todos os pontos de vista; b) a alternância segundo o ritmo das regiões; c) a distribuição de jovens em pequenos grupos para que a metodologia fosse viável; d) a liberdade religiosa conforme a orientação dos pais, sendo que em nenhum caso (católico ou protestante) o eclesiástico poderia ser diretor da MFR e nela residir (SILVA, 2000).

Com essas mudanças houve maior autonomia para as associações locais com as seguintes características: a) cada associação passou a contar com diretor com habilidade técnicas e pedagógicas para coordenar a equipe de monitores; b) os programas recebiam aprovação das famílias; c) as atividades internas (limpeza e cozinha) das MFRs passaram a ser executada pelos jovens; d) o controle do ensino e funcionamento da MFR eram inspecionados pela UNMFR; e) o orçamento era parte proveniente das famílias e parte era obtido através de subvenção do governo (NOGUEIRA, 1999).

Para Costa (1997), o ideário dos pioneiros da Pedagogia da Alternância era criar uma escola diferente, que propiciasse aos jovens a formação em três aspectos complementares, a saber: a) *formação técnica* que considerasse a necessidade que o produtor rural tem da ajuda de seus filhos; b) *formação geral* que levasse o jovem a expandir seu campo de conhecimento a fim de possibilitar-lhe a ultrapassagem das suas preocupações técnicas e a situarem-se no espaço e tempo; c) *formação humana* visando a formação de um profissional da agricultura responsável e competente.

Nesse aspecto, a Pedagogia da Alternância tem muitos pontos em comum com a pedagogia libertadora (Paulo Freire). Em ambas, as formulações e experiências nasceram fora da academia e fora do sistema oficial de ensino para responder aos interesses específicos da sociedade. Floresceram dentro de um contexto de intensa mobilização popular. Ao referir-se à pedagogia

³⁹ Nessa ocasião era o período da Segunda Guerra Mundial e a França estava sob o domínio da Alemanha.

libertadora, Luckesi (1994, p.66) afirma que, para essa pedagogia, “[...] aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica da realidade”. Isso significa que o que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas em nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

A ênfase dada ao *movimento* da alternância tem por objetivo confrontar os jovens, no processo de aprendizagem, com situações reais entre o mundo escolar e o mundo vivido (SILVA, 2000). Na busca constante de articulação entre os universos, muitas vezes opostos, teoria e prática; do mundo escolar com o mundo da vida e entre o abstrato e o concreto, a alternância coloca frente a frente realidades diferentes: a escola com a lógica da transmissão do saber e a família com a lógica da experiência com a pequena produção. Desse modo, a formação por alternância apresenta uma dinâmica que traz consigo a relação entre o meio escolar e o meio familiar. Para Somerman (1999), como cada campo é único, cada sujeito é único e pode produzir frutos únicos, a Alternância surge para respeitar essa riqueza e essa diversidade.

No Brasil, história da Pedagogia da Alternância é mais que uma história de educação. “É uma história que envolve as problemáticas relacionadas ao universo camponês nas suas dimensões ecológicas, políticas, econômicas, sociais, profissionais e culturais (BEGNAMI, 2004, p. 3). As Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas familiares Rurais (CFRs), que adotam a Pedagogia da Alternância, não são frutos fortuitos do acaso e nem das iniciativas de políticas públicas interessadas nos problemas que afligem o campo. Desde sua origem foram vários atores que se empenharam: agricultores, religiosos, pessoas da cidade e do campo. Às vezes divergentes nas idéias, mas todos partilhando o mesmo ideal e objetivos de promover o campo.

O itinerário da Pedagogia da Alternância no Brasil começa com as EFAs implantadas no estado do Espírito Santo na década de 1960. A história revela que tudo começou com a indignação e sensibilidade social, em relação ao campo, do padre jesuíta Humberto Pietrogrande, recém-chegado ao sul do estado em 1965 (NOSELLA, 1997). As primeiras iniciativas de criação de EFAs no Espírito Santo, desenvolveram-se junto aos agricultores, empobrecidos pela política do intervencionismo econômico estatal que excluía a agricultura familiar em detrimento da grande empresa agrícola moderna. O projeto promocional da EFA tinha como finalidades a melhoria da produção agrícola e da qualidade de vida no campo (CALIARI, 2002).

Para operacionalizar o projeto da EFA, cria-se o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que é fundado em 1968 como entidade civil mantenedora, filantrópica,

sem fins lucrativos. Uma organização de inspiração cristã, sensibilizada pela situação da crise econômica e social que passavam os agricultores do sul daquele estado, ao final da década de 1960. Nosella (1977), informa que a experiência inicia-se, tendo como referência inspiradora a escola de alternância da Itália e como apoiadores financeiros, ente outros, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo (AES), uma organização não governamental criada, na Itália, para ajudar no processo de implantação e manutenção da proposta.

O Brasil, assim como a Europa do início do século XX, apresentava uma conjuntura camponesa de quase total abandono, empobrecimento, desânimo e um grande êxodo rural para as grandes cidades, em consequência de um modelo econômico urbano-industrial “voltado para a integração do campo à indústria moderna, privilegiado a grande empresa, suprimindo dessa forma a agricultura com base na pequena produção, pois a mesma não gerava lucros e não atendia aos requisitos para a exportação” (BEGNAMI, 2004, p. 5).

A Pedagogia da Alternância foi implantada no Brasil em pleno regime militar, cujas políticas públicas para o campo priorizavam as grandes produções agropecuárias, o modelo de agricultura patronal, voltado para as monoculturas e ao mercado externo, com grande tendência ao uso de tecnologias com o conseqüente abandono generalizado da mão-de-obra e proletarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Ao longo de sua trajetória no Brasil, a Pedagogia da Alternância tem passado por várias fases e em cada uma delas se percebe um aprimoramento. No final dos anos 60 e início dos anos 70, a alternância é definida como informal e destina-se a formar agricultores técnicos. As escolas são informais, com cursos livres, sem nenhuma preocupação legal de órgãos competentes. No início houve uma tentativa de separar as escolas por gênero criando escolas para moças e rapazes. Idéia que logo foi descartada.

A segunda fase configura-se pela implantação da alternância na educação formal supletiva⁴⁰. Nessa fase dividiam os cursos em dois ciclos. O primeiro correspondia à 5ª e 6ª séries, o segundo correspondia à 7ª e 8ª séries. Tinha duração de três anos, com diploma de conclusão de ensino de 1º grau (hoje ensino fundamental) e pré-qualificação profissional em agropecuária. “O público era, na maioria de adolescentes acima de quatorze anos de idade, filhos de agricultores familiares” (BEGNAMI, 2004, p. 7).

Na terceira fase, início dos anos 80, a alternância é introduzida na educação regular,

⁴⁰ Hoje essa modalidade de ensino é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN nº 9394/96, como Educação de Jovens e Adultos.

marcada pela defesa da escola pública como direito dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Essa fase coincide com o processo de abertura e democratização da sociedade brasileira e está intimamente ligada ao vazio de escolas no campo e do campo. É, também, uma reação das organizações camponesas que passam a reivindicar o direito à escola e, em muitos casos, uma escola diferente com uma identidade própria de escola do campo (CALDART, 1999, 2002; MOLINA, 1999, 2002; ARROYO, 1999, 2002). Foi nessa década que a experiência se expandiu para quase todos os Estados e também o momento em que entra em crise. Sobretudo no momento “[...] do acoplamento do modelo de alternância com o sistema convencional de ensino que impõe o programa oficial e não respeita as especificidades de um sistema de educação por alternância, gerando com isso, incertezas e inseguranças entre outros problemas” (BEGNAMI, 2004, p. 10). Por outro lado, foi nessa década que a alternância adquiriu uma identidade nacional.

A partir do início da década de 1990, inicia-se uma nova fase da alternância no Brasil. Esta fase é marcada por três características básicas: a) a necessidade de fortalecimento institucional, a partir de amparos legais; b) a implantação e fortalecimento das organizações regionais e locais, ou seja, as associações EFA e CFR; c) a adequação da formatação ao meio rural que sofre mudanças com as políticas de globalização. Nessa etapa, aparece a presença marcante da Solidariedade Internacional dos Movimentos de Formação Rural (SIMIR)⁴¹ que, desde 1993 começou a colaborar com ajuda financeira para algumas regionais.

A Pedagogia da Alternância, hoje, encontra-se implantada em todos os estados brasileiros, seja através das experiências das EFAs ou das CFRs. Em cada região, a proposta sofre pequenas alterações sem, contudo, descaracterizar a proposta inicial. Como toda proposta pedagógica, depende de fatores políticos e contextuais para lograr êxito em suas atividades.

3.2 A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA

Considera-se o *Movimento de Sillon* como o ponto de partida de todo o processo de Pedagogia da Alternância, visto que este movimento teve uma influencia decisiva na criação das MFRs e das UNMFRs que foram congregadoras das idéias iniciais. É quase meio século de experiência e tentativa na busca de um modelo pedagógico. Pode-se dizer que foi um período de

⁴¹ Instituição com sede em Bruxelas. Sua finalidade é ajudar expandir e fortalecer os Centros de Formação por Alternância pelo mundo (BEGNAMI, 2004).

consolidação pela autonomia e busca de princípios. Para Silva (2000) e Nosella (1977), o objetivo era buscar um o desenvolvimento de cada instituição constituindo uma organização de cooperação, com raízes locais e uma união nacional com o papel de coordenar as mais diferentes experiências e ao mesmo tempo se mediadora delas.

O caminho foi longo até chegar na alternância mais elaborada. Segundo Silva (2000, p. 70) foi uma “[...] trajetória repleta de entusiasmo, incertezas, medos e esperanças na busca da construção de uma escola diferente da tradicional. Percebe-se que a pedagogia da alternância [...] não nasceu pronta”. Como se pode verificar, foi uma longa trajetória que foi se ajustando até chegar ao modelo conhecido atualmente, resultante de um grande esforço.

A proposta educativa da alternância continha, em sua ação, a preparação do jovem camponês que ia muito além da responsabilidade da propriedade. A idéia de uma formação geral e técnica com o objetivo de transformar o jovem em um animador, em um militante capaz de engajar-se, com objetivo de transformar sua realidade e melhorar seu meio de vida, passou por uma longa caminhada até atingir seus objetivos (ESTEVAM, 2003). O método de ensino estava pautado na ênfase de uma formação global para o jovem.

Na fase inicial de implantação da proposta, os monitores ainda ensinavam de acordo com uma concepção tradicional. “Havia a idéia de que o conhecimento pertencia aos professores e eles deveriam ser os transmissores para os alunos” (ESTEVAM, 2003, p. 40). Com a prática e muitos questionamentos e reflexões, veio o engajamento das próprias famílias e a mentalidade dos monitores foi aos poucos cedendo lugar à dinâmica da alternância. Os conteúdos também foram se ajustando às necessidades dos jovens e respondendo aos questionamentos de seu dia-a-dia provocando uma mudança na opinião de seus pais.

Em 1943, um documento publicado pela UNMFR continha uma tentativa de caracterizar os primeiros traços da Pedagogia da Alternância numa perspectiva de integração entre o mundo escolar e o vivido pelos jovens, dividido em três fases: a) a partir da experiência vivida, do contexto dos jovens; b) possibilitar aos jovens as condições para julgar e compreender melhor suas experiências; c) provar a sociedade e à família que se pode fazer ainda melhor. Estes três princípios significaram um grande avanço rumo à consolidação do modelo pedagógico. Percebe-se que a formação em alternância requer organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais para otimizar as aprendizagens. Para Gimonet (2004, p. 26):

Articular tempos e espaços da formação consiste em criar liga e ligação, isto é, interação entre os dois espaço-tempo, continuidade na sucessão das micro-rupturas engendradas pela passagem de um para o outro (nos planos relacionais, afetivos, epistemológicos), coerência, unidade, integração.

Em relação à articulação espaço e tempo, coloca-se a importância das seqüências das articulações quando os alunos encontram na unidade escolar (CFR ou EFA) e quando a deixam para reintegrarem-se ao contexto sócio-profissional.

A formação em alternância exige a operacionalização da proposta organizada em três eixos metodológicos que, em torno dos quais, se estabelece todo o desenrolar das atividades mais específicas.

a) Ação entre a propriedade e a escola

Escola e propriedade são categorias consideradas conjuntamente, pois trata-se de uma abordagem interacionista, embora com ênfase nos alunos como atores sociais elaboradores e criadores do conhecimento. Aqui, a alternância aproxima-se da pedagogia progressista, especialmente da tendência pedagógica libertadora. Nessa pedagogia, o homem é o sujeito da educação e, apesar de uma grande ênfase no sujeito, evidencia-se uma tendência interacionista, já que a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e torne-se sujeito de sua práxis (MIZUKAMI, 1986). Existe um forte componente político onde a preocupação não é com os conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, mas com o posicionamento do indivíduo perante o mundo, a sociedade e a si próprio. Com a Pedagogia da Alternância a relação de inserção do indivíduo com o meio se insere num processo dialético que pode ser definido como ação-reflexão-ação. Isso é estabelecido entre propriedade-escola-propriedade. Essa visão pode ser sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 3: relação entre a propriedade e a CFR/EFA

A PROPRIEDADE	A ESCOLA	A PROPRIEDADE
Experiência	Formalização	≠Aplicação
Observações – análise	Conceitualização	≠Experimentação
Saber empírico	Saber teórico	≠Ação

Fonte: (GIMONET, 2004)

b) Fases do processo de formação

O processo de formação inscreve-se numa ação científica em cinco fases, onde privilegiam-se a ação do aprendiz e a aprendizagem por produção de saberes, onde o monitor tem um papel importante mas não é predominante; é, ao mesmo tempo, educador e educando.

Quadro 4: Processo de formação pela Alternância

Processo de formação	Ver, coletar dados, ler a realidade.	Momento em que o aluno aprende a ter um olhar atendo à sociedade e ao meio em geral.
	Expressar, sistematizar e formalizar os dados.	É o momento de comunicação oral e escrita dos fatos e dados observados, considerados relevantes para a aprendizagem.
	Questionar, problematizar.	Etapa em que se descobrem os limites, as possibilidades e os desafios das situações existenciais concretas para desembocar na práxis transformadora.
	Buscar respostas.	A partir da etapa anterior, elegem-se as possibilidades de ações possíveis de serem realizadas com possibilidades de êxito.
	Submeter à prova da realidade, experimentar.	São ações concretas realizadas, pelos alunos, com acompanhamento da família e dos monitores.

Fonte: Gimonet (2004). Adaptação do autor da pesquisa

c) Organização das atividades e dos conteúdos

A organização das atividades no que tange à hierarquização, sucessão e progressão se impõe para dar coerência e sentido em dois níveis, o de cada seqüência de alternância e o do conjunto do percurso no campo da formação. Para cada seqüência de alternância (propriedade – escola – propriedade), a unidade e a ação pedagógica podem ser dadas através de uma organização temática, um tema gerador. Um tema que tenha fonte nas atividades da vida profissional, social e familiar dos alunos permite introduzir, na medida do possível, as disciplinas do programa em várias dimensões: técnicas, econômicas, históricas, geográficas, literárias, matemáticas e assim por diante. Assim, uma ação desta, por tema, permite construir, no entender de Japiassu (1976), o sentido da formação, ou seja, aprender com mais eficiência, em função da interdisciplinaridade que se estabelece no movimento do ato de ensinar e aprender.

3.3 OS INSTRUMENTOS DO MODELO PEDAGÓGICO

A pedagogia, como campo de conhecimento que investiga a natureza e as finalidades da educação em uma determinada sociedade e os meios apropriados para a formação dos indivíduos, além dos fundamentos sócio-culturais, psicológicos e históricos da educação e das formas de organização do processo educacional, compõe-se, também, de instrumentos pedagógicos que são meios técnicos utilizados para cumprir uma determinada proposta educacional (LIBÂNEO, 1984; LUCKESI, 1994).

Para viabilizar seu modelo pedagógico, a Pedagogia da Alternância utiliza diversos instrumentos metodológicos elaborados com base na experiência adquirida pelo aluno com sua família, no seu meio. Esses instrumentos são dinâmicos no sentido de sua operacionalização e, também, garantem uma interação permanente entre família-escola-jovens. Estes instrumentos se constituem do *Plano de Estudo*, *Folha de Observação*, *Caderno da Realidade*, *Visitas e Viagens de Estudos*, *Visitas às Famílias*, *Estágios e Serões*.

O *Plano de Estudo* é o instrumento da alternância onde se obtém a interação da vida familiar com a escola, propiciando ao aluno o hábito de vincular a reflexão à ação. É elaborado com base em um *tema gerador* previamente definido. É denominado tema gerador porque “[...] qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a opção por eles provocada, contem em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (FREIRE, 1987, p.97). Um tema gerador não se encontra nos alunos isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos alunos. Só pode ser compreendido nas relações sujeito-mundo. Dessa forma, investigar seu atuar sobre a realidade é investigar o pensar dos alunos referindo à realidade, que é sua práxis.

A busca do tema gerador tem como objetivo explicitar o pensamento dos alunos sobre a realidade e sua ação sobre ela, o que constitui a sua práxis. “Na medida em que os alunos participam ativamente da exploração de suas temáticas, sua consciência crítica de realidade se aprofunda”⁴². A busca da temática implica a busca do pensamento dos alunos, pensamento este que se encontra somente no meio deles, os quais reunidos, indagam a realidade. Essa posição pode ser identificada como interacionista, visto que os alunos, enquanto seres em situação, encontram-se imersos em condições espaços-temporais que neles influem e nos quais eles igual-

⁴² Monitor. Entrevistado na CFRC em 12 de setembro de 2005.

mente influem, consistindo o desenvolvimento nesta interação construtivista.

A tematização constitui-se de perguntas elaboradas em conjunto, monitor/aluno, evitando-se, assim, a elaboração de “roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação” (FREIRE, 1987, p. 98). O jovem vai estudar tanto na família quanto na escola e a cada tema investigado há um encadeamento lógico do assunto com os conteúdos das outras disciplinas gerando um ambiente favorável para que eles se sintam sujeitos de sua própria aprendizagem, de seu próprio pensar, sua própria visão de mundo manifestada implícita e explicitamente, nas suas sugestões e de seus companheiros.

Os monitores acreditam que é a partir da consciência que se tenha da realidade que se irá buscar os conteúdos programáticos da educação. A indagação é uma forma de interação ativa entre o monitor e os alunos visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de convicções e de conhecimentos já adquiridos. As indagações estão relacionadas com o meio social do aluno, sua situação familiar, técnicas agrícolas empregadas na propriedade, a saúde da família, os remédios caseiros, a religião, a vida organizacional da comunidade, a agricultura convencional e alternativa. Os questionamentos são empregados como tema condutor de motivação e compreensão do significado de cada conteúdo. A investigação deste universo temático implica uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Sendo dialógica e conscientizadora, proporciona não só a apreensão dos temas geradores, mas a conscientização destes.

Outro instrumento pedagógico é o *Caderno da Realidade*. Ele consiste na organização e sistematização dos resultados obtidos nos Planos de Estudos, já ampliados, refletidos e ilustrados. Compõem-se de um retrato da realidade vivenciada pelo aluno, representada aqui como um conjunto de informações e as formas como elas foram obtidas no campo, bem como no período de permanência na CFR. Esse registro do conhecimento, obtido em ambas as formas, representa o resultado da interação família-escola na aprendizagem do jovem.

Para os monitores, o *Caderno da Realidade* é um importante instrumento didático, porque através dele, o aluno consolida o conhecimento adquirido em todas as etapas de aprendizagem. Para Zamberlan (1995, p. 16), o *Caderno da Realidade* representa:

- a) uma tomada de consciência e uma particular percepção da vida cotidiana do aluno;
- b) ajuda a desenvolver a formação geral, porque ali retrata a história do meio familiar, da localidade de moradia, da terra que trabalha, da vida profissional e social;
- c) repre-

senta um dos elementos de orientação profissional, porque as reflexões, são frutos do trabalho do jovem e vida profissional e social da família.

Nos depoimentos dos alunos, sobressai-se a importância do Caderno da Realidade como elemento indispensável à sistematização e descrição dos conhecimentos. “No começo eu confiava na memória e não cumpria as etapas do caderno de atividade. Mais tarde percebi que só conseguia refletir a partir das anotações, depois que transformava-as em textos”⁴³. Daí, concluiu-se que este instrumento representa a oportunidade de o aluno refletir sobre o seu cotidiano e o quanto se encontra vinculado ao seu meio, bem como propicia relacionar o conhecimento teórico com as atividades práticas. Refletindo sobre a conjuntura vivida, simultaneamente partilha de seus questionamentos com o coletivo, redimensiona suas análises na busca de explicações em comum com o grupo, família e comunidade.

A *Folha de Observação* é representada por questionamentos formulados pelos monitores, conjuntamente com os alunos. Ela é preparada a partir da análise do caderno da realidade, porque ela é gerada da realidade e das necessidades dos alunos. Auxiliam a complementar os conteúdos debatidos em sala de aula. Apresenta-se na forma de uma ficha de informações cumulativas, em um inventário das informações obtidas no período de permanência na unidade de produção. É organizada para ajudar na compreensão dos aspectos técnicos do curso. Facilita também a relação entre os conhecimentos adquiridos e aquilo que existe efetivamente no seu contexto agrícola.

Nos períodos noturnos, quando necessário, são organizadas atividades específicas pelos monitores e alunos, numa espécie de “plantão pedagógico”. Estas atividades especiais determinam o tom para os debates de questões curriculares e outros temas que surgirem nas aulas ou nos debates do dia-a-dia. É comum convidarem pessoas para debaterem sobre temas da atualidade. É dada, aos alunos, a oportunidade de ampliarem novas vertentes de análise para os variados temas tratados. “O objetivo dessas atividades é permitir aos alunos dialogar, refletir, questionar e participar das questões relacionadas à vida comunitária na escola, na região, na sociedade” (SILVA, 2000, p. 182). “O diálogo implica relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre alguma coisa. Como diz Paulo Freire: ‘Não há palavra que não seja práxis’. Daí afirmar que dizer a palavra verdadeira consiste em transmitir o mundo e em transformá-lo”⁴⁴.

⁴³ Aluno. Entrevistado na CFRC em 12 de setembro de 2004.

⁴⁴ Monitor. Entrevistado na CFRC em 12 de setembro de 2004.

Da necessidade de ampliar os conhecimentos, ampliar e confrontar suas informações com as realidades distintas ou similares às expostas em sala de aula surgiu a prática de *Visita e Viagem de Estudo*. As oportunidades de utilização desse instrumento metodológico surgem da necessidade de os alunos estarem interagindo com outras realidades. Este instrumento favorece a materialização da teoria com as práticas diversas, encontradas em agroindústrias, unidades de produção, associações e cooperativas de produtores, escolas, centros de pesquisa, órgãos públicos e outros. A função deste instrumento é pedagógica com objetivo de ampliar e complementar conhecimentos. “Essa visita e viagem de estudo é realizada pelos alunos, acompanhada por um monitor e alguns pais, isso ajuda na divisão das responsabilidades dentro e fora da EFA” (ZAMBERLAN, 1995, p. 21). As Visitas e Viagens de Estudos se encerram com relatórios elaborados pelos alunos e que irão compor o Caderno da Realidade. Os relatórios são antecedidos de sugestões em comum e debates que proporcionam a troca de impressões entre as diferentes formas de ver a realidade observada. Essa atividade incentiva e provoca o aprofundamento de temas ambientais, técnicos, políticos e sociais, convertendo assim esses saberes construídos em um novo entendimento da realidade.

Outro instrumento da Pedagogia da Alternância é constituído das *Visitas as Famílias*. Estas visitas são realizadas pelos monitores quando o jovem se encontra no período de convivência com a família, todas as ações são compartilhadas em comum entre a escola-família-comunidade.

Quanto à avaliação, qualquer processo formal de notas deixa de ter sentido na Pedagogia da Alternância. Ali, tanto os alunos quanto os monitores, conhecem quais as suas dificuldades e os seus progressos. “A avaliação é da prática educativa e não de parte dela” (FREIRE, 1982, p. 94). Na Alternância a avaliação torna-se orientadora do processo ensino-aprendizagem na medida em que se desvincula de um caráter seletivo, procura diagnosticar as deficiências do ensino ou do aluno, e busca meios de sanar essas deficiências, proporcionando assim a todos os alunos os meios de alcançarem os objetivos educacionais. Na medida em que se torna orientadora, a avaliação reveste-se, também, de um caráter cooperador. No modelo tradicional o professor avalia a aprendizagem. Na Alternância o aluno é engajado no processo de sua própria avaliação, através de uma variedade de meios que incluem estabelecimentos de metas a serem alcançadas, determinação de responsabilidades de ambas as partes.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

4.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para os que pesquisam a relação educação/trabalho/desenvolvimento e para os que atuam no interior da escola, nos diferentes níveis e modalidades de ensino e de formação técnico-profissional ou para aqueles que atuam como agentes educativos no campo ou nos movimentos sociais, abre-se um amplo leque de questões e inquietações. Perante a crise dos processos de desenvolvimento, mormente a questão estrutural do trabalho, que desafios, enfrentam os povos do campo ao assumirem a organização e gestão de escolas com projetos de educação popular voltados para o desenvolvimento local? Essas questões, e tantas outras, revelam a grande complexidade que assume, hoje, a relação da educação com o desenvolvimento. Todavia é importante refletir que apesar da hegemonia das concepções neoliberais em educação, há significados alternativos em circulação.

É verdade que o brutal ataque às instituições democráticas efetuado pelo neoliberalismo tem deixado muitas baixas. Há rendições. Antigos focos de resistências mudaram – e continuam mudando – de campo. Mas nem todo mundo se entregou. Na educação em particular há práticas e experiências que mostram que pode ser diferente, que tem que ser diferente (SILVA, 2000, p. 9).

Nessas experiências, contrárias aos processos conduzidos pelos estrategistas neoliberais, busca-se construir um espaço onde se possam produzir diferentes e múltiplos significados. O movimento *Por uma Educação do Campo*, já mencionado na introdução deste trabalho, é uma das instâncias de luta que vem desenvolvendo experiências e mostrando que a visão que reduz a educação a uma *mercadoria* e o sistema educacional a um *mercado* não é necessária e nem inevitável, especialmente aos povos do campo.

No movimento, a educação não se define de acordo com as necessidades e os interesses do capital. O indivíduo competitivo e predador do mercado, no movimento, não é o ideal buscado. Os ideais educacionais procuram multiplicar os significados e as possibilidades de produção e subjetividade, ao mesmo tempo em que se vai firmando, pelos povos do campo, o reconhecimento da educação como direito humano (ARROYO, 2004).

A visão de educação, sob a ótica do capital contemporâneo é antagônica à visão de

educação do *Movimento*. Em relação à qualidade, o movimento busca um novo paradigma, mas não nos parâmetros da qualidade total (economicista). A escola não é uma empresa e o aluno não é cliente, mas parte dela. Ele é o sujeito que aprende, que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida (SILVA, 1995). Além disso, a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores (valorização da vida em todas as dimensões). A escola não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo defeito zero. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não pode pensar em “falha zero”, objetivo da *qualidade total* nas empresas. Escola é formação humana. Assim sendo, não pode ignorar o contexto social, político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada a este e a serviço dele.

A qualidade total decorre de uma concepção economicista, empresarial, pragmática. A essa visão, opõe-se a qualidade social (LIBÂNEO, 2001). Deve-se inferir, portanto, que a educação de qualidade social é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e coletivas dos atores sociais, bem como sua inserção social e a constituição da cidadania também como poder de participação.

Em relação ao direito à educação, Arroyo, Caldart e Molina (2004), afirmam que o movimento docente e o movimento pedagógico progressista foram responsáveis pelo avanço da consciência da educação como direito. “Entretanto esse grito não chegou ao campo. Os homens e as mulheres, as crianças, os adolescentes ou jovens do campo não estavam excluídos desse grito, porém não foram incluídos nele com sua especificidade. Conseqüentemente, ficaram à margem” (p. 10). Essa constatação permite a conclusão de que o direito à educação foi vinculado a uma concepção abstrata onde não foi possível, portanto, ações concretas que lhes tornassem realidade.

Dados sobre a realidade das escolas do campo⁴⁵ mostram um tratamento desigual e discriminatório por parte das políticas em relação ao atendimento a população do campo. “A escola do meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havido nas duas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica” (Op. cit., p. 11). Tais constatações não intimidaram os povos do campo. Ao contrário, levaram as novas formas de fazer política, destacando novos movimentos sociais e novas formas de organização que mostram

⁴⁵ Analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, defasagens idade-série, repetência, reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, carreira e salário dos professores.

novos caminhos de pressão sobre o Estado. “Nos últimos 20 anos a sociedade aprendeu que o campo está vivo. Seus sujeitos se mobilizam e produzem uma dinâmica social e cultural. A educação e a escola são interrogadas por essa dinâmica” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 9). Esses fatos lançam novas perspectivas sobre o sentido da formação da cidadania, uma vez que os defensores da educação do campo são sabedores que a educação não é somente a apropriação do conhecimento elaborado historicamente pela sociedade. É, também, preparação para a participação social, para o reconhecimento das diferenças entre os vários grupos sociais, para a diversidade cultural e étnica, para os valores e direitos humanos. A educação assim, não é entendida como um fim em si mesma, mas como estratégia para a emancipação e cidadania de todos os atores sociais que vivem no campo.

De fato, o movimento *Por Uma Educação do Campo* é testemunho da construção dessa história recente, que é a história da construção do direito que os povos do campo têm à educação. Os objetivos dessa educação nascem das necessidades objetivas desses povos que, na prática, é a sobrevivência no campo. A educação no movimento, é entendida como ação para um modelo de agricultura que inclui todos os atores sociais, que ajude a aumentar as possibilidades de desenvolvimento das pessoas e das comunidades (desenvolvimento local). Para Arroyo (2004), o próprio movimento já é, em si, um ato educativo, porque é um ato impregnado da dinâmica social onde o foco do olhar não é somente a escola, o currículo, a metodologia. É, principalmente, o entendimento de como esse movimento foi-se formando e educando homens e mulheres do campo. É também um ato educativo reconhecer e acolher o conjunto das práticas educativas inovadoras que já acontecem na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas-Família Agrícolas, nas Escolas dos Assentamentos, na Escola Ativa e nas Casas Familiares Rurais. Enfim, no conjunto de práticas em que os povos do campo estão inseridos. “Esta é uma das tarefas centrais deste momento: captar a escola, a educação que está brotando, captar o que há de educativo no conjunto das ações, gestos, lutas do movimento social do campo” (p. 71).

Para o movimento social do campo, a educação terá que ser precedida de uma reflexão profunda sobre os atores sociais que se deseja ajudar a formar e a sociedade que se deseja construir. Essa reflexão é que dá o tom à pedagogia, garantindo-lhe a compreensão dos valores que, hoje, direcionam a prática educacional e dos valores que deverão orientá-la para o futuro. A concepção da prática educativa *gestada* no movimento coloca a escola como instância de luta pelos direitos de todos os que vivem e trabalham no campo. Nesse sentido, a visão de educação e de escola está

impregnada de uma visão histórica⁴⁶, porque o movimento rejeita as propostas educativas que tomam a realidade do campo como um conjunto de dados materiais ou fatos, sem levar em conta a visão que os homens e mulheres estão tendo desses dados e fatos. Para o movimento, a realidade é mais do que os dados e fatos. É isso, e mais a percepção que deles estejam tendo as pessoas neles envolvidas. Portanto, as escolas do campo não podem estar sujeitas a outra lógica que não a do próprio campo (FREIRE, 1999).

4.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO DA LDB E DAS DIRETRIZES OPERACIONAIS

De alguma forma as políticas educacionais, as leis e diretrizes organizacionais e curriculares portam, em si, intenções, idéias e valores que influenciam as escolas e seus profissionais no desenvolvimento das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de homem e mulher a serem educados. Os profissionais das escolas podem aderir ou resistir a tais políticas e diretrizes do sistema escolar, ou então dialogar com elas e formular, coletivamente, práticas formativas e inovadoras em função de outro tipo de homens e mulheres a serem educados. Em um caso e em outro, é importante conhecer e analisar as formas pelas quais se inter-relacionam as políticas educacionais, a organização e gestão da escola e a prática pedagógica na sala de aula e nos demais espaços educativos. Não é suficiente o professor contentar-se em desenvolver saberes e competências para sair-se bem nas aulas; é preciso ir mais longe, inteirar-se das *intenções* da legislação escolar na conformação de sujeitos-professores e sujeitos-alunos. Conhecer as políticas educacionais significa ter condições optar, decidir, mudar de rumo com a devida clareza para questionar o *imobilismo* das leis.

As escolas compõem, efetivamente, um sistema implicando princípios, normas e diretrizes organizacionais, pedagógicas e curriculares que orientam as práticas educativas. Como todos os brasileiros têm direito à educação básica, há que existir garantia institucional da realização desse direito, a qual só pode ser assegurada pelo Estado e pelo sistema de ensino que institui. Não se ignora que as normas, leis e diretrizes da educação nacional estão sujeitas a decisões políticas. No embate das forças sociais que movimentam a sociedade, os grupos detentores do

⁴⁶ AnalHistórica no sentido de que nada é absoluto, pronto e acabado. As coisas nunca estão acabadas. Elas vão mudando na medida em que vão se aperfeiçoando, em que vão superando a contradição interna que existe em todas as coisas (principalmente as ações humanas) pelo fato de não serem totais e acabadas (GUARESCH, 2001).

poder econômico e político dirigem também as decisões educacionais. Entretanto, as relações sociais e políticas nunca são harmônicas nem estáveis; ao contrário, são tensas, conflituosas, contraditórias, favorecendo um espaço para que as escolas e seus profissionais operem com relativa autonomia em face do sistema político dominante.

Resulta dessas considerações a constatação de que não há razão para recusar a pertinência dos dispositivos legais do sistema de ensino, o que não implica o dever de assumi-los tal como se apresentam. Uma atitude de respeito ao legal não é uma atitude legalista, de subordinação absoluta ao império da lei. A orientação que se adota, aqui, é a de compreender as políticas educacionais e das normas legais para o ordenamento político, jurídico, institucional e organizacional do sistema de ensino, como direito do cidadão, sempre submetidas a uma avaliação crítica do ponto de vista social e ético. As leis devem estar a serviço do bem comum, da democracia e da solidariedade. Desse modo, o sistema de ensino e as escolas, particularmente, precisam contribuir significativamente para a construção da sociedade e, portanto, para a formação de homens e mulheres capazes de participar ativamente do processo sócio-político-econômico, independente do espaço geográfico em que eles e a escola se encontrem.

Para se compreender as atuais políticas educacionais, deve-se analisá-las no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. Com efeito, as reformas educacionais elaboradas em vários países do continente americano e europeu, nos últimos 20 anos coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual tem forçado um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal (FRIGOTTO, 2000a; MARRACH, 1996; BIANCHETTI, 1996). Analistas críticos do neoliberalismo identificam três traços distintivos dessa recomposição: a) *mudanças* nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos; b) *superioridade* do livre funcionamento do mercado na regulação da economia; c) *redução* do papel do Estado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Esses traços afetam a educação de várias formas. A prioridade da educação nos programas econômicos dos países industrializados situa-se no quadro das políticas de ajuste e de estabilização defendidas, no âmbito europeu, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no âmbito mundial, pelo Banco Mundial (BM), principalmente. Postulam que o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, garante, por si só, o desenvolvimento social. Essa orientação economicista para a educação desconsidera as implicações sociais e humanas no desenvolvimento, gera problemas sociais como

desemprego, fome e miséria, os quais alargam o contingente de excluídos, e amplia as desigualdades entre países, classes e grupos sociais. “Além disso, ressaltam-se problemas globais que atingem todos os países, como a devastação ambiental, o desequilíbrio ecológico, o esgotamento dos recursos naturais e os problemas atmosféricos” (LIBÂNEO, 2001, p.35). Assim, na tentativa de aparelhar os sistemas educacionais às necessidades do mercado, as reformas educativas constituem uma tendência internacional, decorrente de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas.

A educação brasileira insere-se no quadro dessas transformações. O início do governo Collor, em 1990, coincidiu com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), ocasião em que foram estabelecidas prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, especialmente a universalização do ensino fundamental. Com o afastamento de Collor, em 1992, assumiu a Presidência da República Itamar Franco, cujo programa educacional, elaborado com a participação de todo o país⁴⁷ em 1993, foi condensado no Plano Decenal de Educação para Todos. O Governo Fernando Henrique Cardoso, após sua posse em janeiro de 1995, preferiu estabelecer outras metas pontuais: descentralização das verbas federais; elaboração do currículo básico nacional; educação a distância; avaliação nacional das escolas; incentivo à formação de professores; parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras. Essas ações acompanharam as tendências internacionais de alinhamento à política econômica e às orientações dos organismos financeiros internacionais (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

Nesse contexto, ocorreu a elaboração e promulgação da LDB (Lei 9394/96), do Plano Nacional de Educação (PNE), dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares, e algumas normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A LDB define a educação como uma ação que: “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações

⁴⁷ No Mato Grosso, o plano foi discutido em todos os municípios, nas regiões das 29 Delegacias Regionais de Educação (DRECs) e, finalmente, na capital. Participamos das discussões nos três momentos: 1) no **nível municipal**, na cidade de Peixoto de Azevedo, com todos os professores do município; 2) no **nível regional**, na cidade de Sinop, com os líderes de cada município; 3) no **nível estadual** em Cuiabá, onde foi sistematizado um documento com base nas discussões feitas nas 29 Delegacias. O documento produzido em Cuiabá foi apresentado em Brasília, constituindo, assim, a contribuição das discussões feitas no Mato Grosso.

culturais” (Artigo 1º). Reforça os princípios constitucionais do regime de colaboração entre os sistemas escolares, esclarece as competências de cada nível de governo na oferta da educação escolar e na afirmação do direito à igualdade e o respeito à diferença, inclusive na adequação das normas à realidade do campo, abrindo caminho para a elaboração das diretrizes operacionais para a educação diferenciada no campo, de acordo com as necessidades e aspirações dos atores sociais em cada região e local. Assim como a Constituição Federal, a LDB reconhece a existência do sistema federal, dos sistemas estaduais e municipais de ensino. Decorrendo daí a distribuição de competências entre esses sistemas e a instituição de um órgão normativo próprio em cada nível de sistema para, através do regime de colaboração, fazer face aos objetivos maiores da educação escolar.

Como exemplo disso, pode-se citar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo⁴⁸ a serem observadas nos projetos de todas as instituições escolares, integrantes dos vários sistemas e que atuam nos espaços definidos como campo. Ao tratar da educação para as populações camponesas, dois aspectos se destacam nas Diretrizes: a noção de *campo*⁴⁹; as possibilidades de *organização* diferenciada para a educação do campo.

A noção de *campo* é definida como um espaço com identidade. É um espaço pluri-étnico e multidimensional constituindo laços de pertença a terra e à comunidade. Também constituído pela capacidade de seus atores em estabelecer relações e a conquista conjunta de bens públicos e de administração capaz de dinamizar o espaço regional (ABRAMOVAY, 2000). Nesse sentido, o enfoque territorial, como algo bem mais complexo que o espaço físico⁵⁰, torna-se mais pertinente dentro desse novo quadro de configuração da relação urbano-rural, como também nas estratégias das políticas e do desenvolvimento local.

Em relação à *organização* da educação do campo, a legislação brasileira é rica em possibilidades, a começar pela Constituição que, apesar de não referir-se diretamente à educação camponesa em seu texto legal, possibilita às Constituições Estaduais e à LDB o tratamento da

⁴⁸ Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo reconhecendo, a exemplo da LDB, as experiências alternativas de educação diferenciada de acordo com as peculiaridades de cada contexto.

⁴⁹ O campo tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher, em si, os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, é mais que um espaço não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

⁵⁰ Pode ser uma microrregião que tenha uma identidade cultural, econômica ou ambiental comum “A localidade às vezes não passa de uma circunscrição projetada por uma autoridade, em razão de princípios que vão desde a história a critérios puramente técnicos. Em outros casos, ela exprime a proximidade, o encontro diário, a existência de um conjunto de especificidades sociais, culturais bem partilhada[...]” (BOURDIN 2001, p. 255).

educação do campo no âmbito do direito a igualdade e do respeito às diferenças.

Por sua vez, a LDB deixa claro que existem possibilidades dos sistemas educacionais promoverem as adaptações na implantação das escolas do campo de acordo com as necessidades dos atores sociais. Nesses dois aspectos, a educação do campo pode ser uma *ação transformadora*⁵¹. Nesse caso, educar passa a ser a forma de incorporação de toda a visão holística que perpassa as especificidades do campo. “A educação voltada para o total das realidades dos educandos, torna-se cúmplice do seu pleno desenvolvimento, levando-os a serem sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a democracia e justiça social” (CALIARI, 2003). Também conscientes para perceber como diferentes vozes podem ser construídas em meio a relações sociais e capacitá-los para acolher e criticar seus significados, suas histórias e suas experiências. Transformar os alunos e alunas em agentes críticos, questionadores de como o conhecimento é produzido e distribuído, utilizando para isso o diálogo e procurando tornar o conhecimento significativo, crítico e emancipatório, tem se mostrado a tônica de uma educação comprometida com a transformação do campo. Se assim se constituir, na prática, a educação do campo pode ser parte importante das estratégias de desenvolvimento local. Mas, para isso, necessita conceber um desenho educacional contextualizado, que trabalhe a produção de conhecimento desde as questões relevantes para a intervenção social nessa realidade até os aspectos mais simples do cotidiano dos atores sociais.

No entanto, o aparato legal, com raras exceções, não tem sido capaz de romper a tensão entre as intenções declaradas e as medidas efetivas (LIBÂNEO, 2003; FRIGOTTO, 2000). No entender de Romanelli (1995), nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo de desenvolvimento de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores.

Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito. Os efeitos de uma lei de educação [...] serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infra-estrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto a que se destina (ROMANELLI, 1995, p. 179).

Na mesma linha de interpretação, Demo (1999, p. 72) ao referir-se à atual LDB,

⁵¹ Aqui entendida como possibilidades e alternativas para o desenvolvimento local.

afirma essa lei conseguiu introduzir uma linguagem particularmente adequada. Porém adverte: “É sempre mister levar-se em conta que a lei não fabrica a realidade”. No entanto, o paradigma que vem se construindo como o movimento *Por Uma Educação do Campo*, evidencia, hoje, sinais das lutas empreendidas pelas camadas populares e, conseqüentemente, incentiva a pensar a história e a história da educação do campo sob uma outra ótica que não a de uma relação determinística entre a estrutura de poder social, político e econômico. Como toda forma de educação popular⁵², o movimento nasceu fora da escola, em conseqüência disso, suas propostas têm avançado à margem dos aspectos legais. (ARROYO, 2004; GADOTTI, 1995; VALE, 1997). Mas, como concepção geral de educação ele está influenciando a educação formal, porque tem a seu favor o surgimento de novas forças de poder local democrático e também o aparato teórico que nasceu da prática da organização popular, para enfrentar os desafios do momento. O movimento está atento aos processos produtivos que conformam, hoje, trabalhadores e trabalhadoras no campo e instiga a “participar do processo sobre as alternativas de trabalho e opções de projetos de desenvolvimento locais e regionais que podem desenvolver dignidade para as famílias e as comunidades camponesas” (CALDART, 2004, p32). Portanto, os aspectos legais da educação são pontos de partida com o qual se deve dialogar e não tomá-lo como verdade absoluta.

4.3 DESENVOLVIMENTO LOCAL

A compreensão de local assume importância fundamental no presente trabalho, em função de apresentar relações capazes de mobilizar múltiplas sinergias na cotidianidade das pessoas. Bourdin (2001), desmistifica a idéia de local como oposta ao mundial e apresenta uma concepção de local buscando, sempre, o equilíbrio com o global, cujas dimensões que fundamentam o local e o social são sintetizadas no quadro abaixo. Essa visão define o local como algo sintonizado com horizontes mais amplos sem, contudo, perder sua identidade.

⁵² São muitas as definições de educação popular. Considera-se que a mais abrangente é a que compreende àquela que atende aos interesses do povo, das camadas populares da sociedade. Nasceu na América Latina no terreno fértil das utopias de independência, autonomia e libertação, que propunham um modelo de desenvolvimento baseado na justiça social. Para esse modelo de educação, a conquista do Estado era fundamental. Porém esse processo foi interrompido pela brutal intervenção militarista e autoritária.

Quadro 5: Síntese das dimensões entre o local e o social

Dimensões que fundamentam o local e o social	Complementaridade e troca	Onde a troca aparece como constitutivo do social. Define-nos como complementares e não intercambiáveis
	Sentimento de pertença à humanidade	Este sentimento nos leva a reforçar nossos vínculos com os outros seres humanos: força de linhagem, vínculo sexual e familiar, destino comum ligado a sistemas religiosos e metafísicos.
	Vivência e partilha	Viver juntos, partilhar uma mesma cotidianidade: a proximidade então surge como produtora do vínculo social e o camponês sedentário como um ser social por excelência.

Fonte: Bourdin (2001). Adaptação do autor deste trabalho

Nesse sentido, o espaço geográfico e o espaço social se intercalam. Bourdieu (2004, p. 153), afirma que:

É possível [...] comparar o espaço social a um espaço geográfico no interior do qual se recortam regiões. Mas esse espaço é constituído de tal maneira que, quanto mais próximo estiverem os grupos ou instituições ali situados, mais proximidades eles terão em comum; quanto mais afastados, menos propriedades em comum eles terão. As distâncias espaciais [...] coincidem com as distâncias sociais.

Fischer (1992) aponta duas idéias contidas no sentido de local. A primeira refere-se à noção de espaço abstrato da capacidade dos atores sociais em estabelecer relações organizadas, empreendendo movimentos e interações dos grupos sociais que, simultaneamente, se organizam para aceitar ou rejeitar interesses em comum. Assim, local pode ser definido como “um território de identidade e solidariedade, um cenário de reconhecimento cultural e de intersubjetividade e também um lugar de representações e práticas cotidianas” (GUAJARDO, *apud* CALIARI, 2002). A segunda idéia se refere a denominações que estabelecem uma referencia fundamentada em bases físicas, identificando como território, rua, cidade, comunidade e que sugerem constância e uma certa inércia. A noção de local extrapola os limites físicos. “A localidade é menos um espaço e mais um conjunto de redes estruturadas em torno de interesses identificáveis [...] o local não é, portanto, apenas localizado, mas socialmente construído” (FISCHER, 1992, p. 106-107). Assim, criam-se as condições para interiorização, nos atores sociais, a percepção de identificação e de ser pertencente ao grupo. Segundo Bourdin (2001), o sentimento de pertença ao ambiente ajuda

a motivar o indivíduo a praticar ações de investimentos no local.

Assim, o local pode ser entendido como os espaços onde opostos e convergentes se manifestam no conjunto das redes estabelecidas entre os grupos sociais que o compõem. Assim, gerando ações facilitadoras para emergir novas relações sociais guiadas por compromissos, articulação e organização perseguindo objetivos que contemplem as aspirações coletivas.

Essa visão de local, aqui definida, torna-se importante para a compreensão de desenvolvimento e desenvolvimento local. Como sabemos, são muitas as definições que sustentam a convicção de que desenvolvimento é bem mais do que produtividade. Aliam-se a este, outros aspectos que não podem ser desconsiderados sob o risco de encobrir a verdadeira razão do desenvolvimento, além de impedir um conceito mais abrangente. Os diferentes conceitos sobre desenvolvimento local são frutos de diferentes fatores da realidade que, certamente, estão condicionados por determinados processos históricos. Os conceitos são elaborados tendo como premissa os objetivos aos quais se destina. Se a proposta é enfatizar o dinamismo econômico e a melhoria da qualidade de vida da população, pode-se conceituar desenvolvimento local como definiu Buarque (1999, p. 23):

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

Sen (2000, p. 171), coloca na base do desenvolvimento, o desenvolvimento social por este criar as condições de redução das taxas de mortalidade e aumento da expectativa de vida da população, “incluindo também sua influência sobre as habilidades produtivas das pessoas e, portanto, sobre o crescimento econômico em uma base amplamente compartilhada”. Nesse sentido, o desenvolvimento social implica na criação de oportunidades sociais geradas para assegurar a expansão do acesso a uma educação de qualidade social, dos serviços de saúde condizentes com as necessidades da população, aos espaços para o lazer, à garantia de absorção de força de trabalho, a geração de espaços de expressão e à intervenção.

Delgado (1985 *apud* CALIARI, 2002) afirma que desenvolvimento local pode ser entendido como uma forma planejada de organização dos espaços, promoção e utilização racional de técnicas de ocupação e direção dos serviços operacionalmente articulados, objetivando uma exploração eficiente ou uma equidade social no tratamento de um determinado público alvo.

Para Caliari (2002, p. 27), o desenvolvimento pode ser definido como um processo de transformação via realização de propostas, obtidas mediante a participação da coletividade. “Prepondera aí o relacionamento entre sujeito, comunidade, cultura local e meio ambiente”. Por essa lógica consensual, a materialização do desenvolvimento local se dá por meio de ações coordenadas dos objetivos traçados pelo coletivo, empreendidos pelos atores sociais. Implica na construção de um ato de harmonia entre crescimento econômico, redução das desigualdades e preservação cultural e ambiental.

Sen (2000) enfatiza que é preciso entender o desenvolvimento como uma combinação de distintos processos e não como uma simples ampliação do crescimento da renda e intensificação da produção, uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação da riqueza e do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda. “Sem desconsiderar a importância do desenvolvimento econômico, precisamos enxergar além dele” (Op. cit., p. 28). Isso nos dá a segurança para interpretar que o desenvolvimento local não pode ser entendido de forma descontextualizada, isolada, mas, relacionado com outras dimensões, notadamente, sociais, ecológicas e vida comunitária. Pode ser entendido a partir do que as pessoas devem ser e fazer a partir de suas potencialidades. Não deixando de considerar que o desenvolvimento deve estar relacionado com a melhoria das condições de vida de que o coletivo dispõe, Sen (2000) afirma que o cultivo da liberdade gera as condições para o surgimento de sujeitos conscientes que interagem e influenciam o contexto em que vivem.

Quadro 6: Síntese das liberdades instrumentais

Liberdades instrumentais	Liberdades políticas	Liberdade crítica e fiscalização das autoridades; liberdade de expressão política; liberdade de escolha partidária; direito de escolha para determinar quem deve governar e com base em que princípios.
	Facilidades econômicas	Oportunidades de utilização dos recursos econômicos com propósito de consumo, produção ou troca.
	Oportunidades sociais	Prioridades estabelecidas pela sociedade, objetivando o desenvolvimento humano.
	Garantias de transparências	Necessidade de sinceridade, relacionamento constituído no âmbito das garantias de clareza.
	Segurança protetora	Elaboração de uma rede de segurança social, evitando que a população seja atingida pela miséria.

Fonte: Sen (2000).

Como se percebe, para ele a liberdade não representa somente o objetivo principal, mas também seu principal meio e estabelece um quadro de possibilidades a partir do que ele define como liberdades instrumentais. Na educação, essa visão é defendida também por Paulo Freire ao longo de sua trajetória como educador militante. Em Freire (1997), o contexto é o desenvolvimento econômico e o movimento de superação da cultura colonial. Define a História como movimento, como luta e deixa claro que sem condições necessárias à liberdade o ser humano se imobiliza, porque não pratica o diálogo. “O diálogo preconizado por Paulo Freire é uma relação horizontal, oposta ao elitismo” (GADOTTI, 1995, p. 27). Para Sen (2000), se forem considerados nas avaliações dos resultados obtidos pelos programas de desenvolvimento somente o aumento da renda e do crescimento econômico, se obterá uma avaliação parcial. Isso porque existem indicadores que podem demonstrar níveis de desenvolvimento que não passam somente pelos aspectos dos resultados econômicos. Um programa de desenvolvimento local não deve somente distribuir bens a receptores passivos. Preferencialmente, deve ampliar as escolhas individuais e promover suas capacidades, realçando a capacidade de opção, de fazer escolhas. Desenvolvimento pode ser entendido como etapas da expansão das possibilidades de os sujeitos fazerem escolhas, terem alternativas, meios, capacidades e habilidades para realizá-las, direcionando os fins para essa expansão e não como forma de limitá-la. O papel desempenhado pela participação popular no sucesso de programas de desenvolvimento local é reforçado Nyerere (1981). O autor deixa claro que o protagonismo das classes a quem se destinam os projetos de desenvolvimento local é condição de sucesso. Barbanti Jr. (2004), ao definir desenvolvimento local, o faz numa visão global envolvendo aspectos econômicos, ambientais, sociais integrando o local e o global. Nesse sentido, aponta quatro estratégias, resumidas no quadro abaixo.

Quadro 7: Síntese das estratégias de desenvolvimento local

Estratégias de desenvolvimento local	Ênfase no aspecto econômico	Preocupada com a integração produtiva, a inserção da produção local em outros mercados e a capacidade de inovação num ambiente econômico globalizado.
	Ênfase ambientalista	Propõe a sustentabilidade do desenvolvimento, com atenção especial a formas de uso dos recursos naturais.
	Ênfase nas questões sociais	Visa a participação popular nas decisões para o desenvolvimento local
	Integração do local com o global	Procura conciliar aspectos econômicos, ambientais, sociais e de relações internacionais.

Fonte: Barbanti Jr. (2004). Adaptado pelo autor deste trabalho

Essas estratégias não são excludentes entre si. Podendo, em algum contexto, o desenvolvimento local estar relacionado a uma ou outra estratégia com mais ênfase.

Para esse pesquisador, o desenvolvimento local deve convergir para as pessoas, considerando sua lógica e estratégias, procurando ampliar a capacidade da sociedade resolver seus próprios problemas e reconhecer suas necessidades e aponta a comunicação como fator primordial nesse processo.

No âmbito local, a falta de comunicação adequada é um dos principais elementos que divide o sucesso do fracasso. Os beneficiários dos projetos de desenvolvimento local, bem como a população em geral, precisam saber o que ocorre para que possam formar consenso e daí gerar capital social (BARBANTI JR, 2004, p. 26).

Na visão de Freire (1977) e Sen (2000), para haver comunicação é imprescindível que haja liberdade e diálogo. Não se trata da mera justaposição de um e de outro, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações, um gerando o outro na própria participação. Tanto a liberdade como a comunicação, como elemento indispensável no processo de desenvolvimento local, implica a incorporação de responsabilidades individuais e coletivas por suas ações e partilha dos resultados dessas mesmas ações. Para Campanhola e Graziano *apud* Caliari (2002), “desenvolvimento local deve ser acima de tudo um processo de reconstrução social, que se processa de ‘baixo para cima’, com a participação efetiva dos atores sociais”.

5 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM COQUELÂNDIA: DIFICULDADES E CONQUISTAS

5.1 O PROJETO DE CRIAÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL DE COQUELÂNDIA

A criação da CFRC deu-se em um momento de intensa mobilização por parte da população camponesa da região do pólo da Estrada do Arroz no final da década de 1980. A população vendo-se excluída das possibilidades de participação nos processos decisórios teve, cada vez mais, aumentado o seu sentimento de desesperança em relação às expectativas de melhoria de vida. Em função de não encontrar respostas nos canais institucionais do Estado, surgiu, no âmbito da própria população, um movimento social na região com um forte propósito de defender os direitos dos produtores familiares.

As instituições constituídas, decorrentes desse movimento, foram o Centro de Educação e Cultura do Trabalhador Rural (CENTRU) e uma ONG denominada Irmãos da Roça. Juntam-se a estas o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Imperatriz, a Diocese de Imperatriz e a Pastoral da Terra (CPT). As áreas de assentamentos vizinhos também filiaram-se a estas instituições e suas propostas, por entender que estavam no mesmo patamar de luta e também por entenderem que juntos estariam mais fortalecidos. Ao se organizarem para a busca de soluções dos problemas vividos, esses grupos representaram uma contestação à política e às instituições oficiais, sendo capazes de canalizar o esforço da sociedade para uma mudança no quadro da formação social. O seu crescimento representou o crescimento do descontentamento e da frustração e ao mesmo tempo o sentimento da resistência.

Algumas dessas organizações, como o CENTRU, apresentava-se bastante radical, mas no conjunto com as demais conseguiram aglutinar um contingente significativo de pessoas e tenderam se tornar agentes instrumentos de negociação política no âmbito próprio de sua atuação⁵³.

Dentre os objetivos dessas instituições, dois estavam bem claros: a defesa dos direitos dos trabalhadores do campo e a busca do desenvolvimento da região com base na sustentabilidade e os interesses dos atores locais.

⁵³ Entrevista com um dos membros da congregação Irmãos da Roça em março de 2005.

Um dos membros da congregação *Irmãos da Roça* havia estudado numa *Maison Familiale Rurale* (Casa Familiar Rural) na França e, em decorrência disso e de sua experiência da vida, conhecia muito bem o sistema produtivo baseado na agricultura familiar e o sistema educacional rural da França. Na organização dos agricultores, ele começou a introduzir, nas discussões, a necessidade de se priorizar um pouco mais a educação, pois na compreensão do mesmo, um projeto de desenvolvimento não poderia desconsiderar a importância da educação, enquanto elemento socializador, construção e difusão de conhecimentos e saberes.

Essa discussão surge não por não existirem escolas na região, mas por objetivar a construção de uma escola onde a concepção de educação não fosse a que Freire (1977, 1987) define como concepção bancária⁵⁴. A indução da juventude rural para a realidade urbana se concretiza na prática educacional que lhe é oferecida como a grande chance de serem qualificados e absorvidos no setor produtivo urbano. A consequência disso, é a vontade de abandonar o campo por parte da maioria dos jovens.

A preocupação com uma nova educação para aquela realidade era norteada pelo seguinte questionamento: como educar sem que o próprio processo educativo transforme-se num instrumento de manutenção do sistema? Nesse sentido, dois fatores foram levados em consideração: a) as famílias não poderiam prescindir da ajuda dos filhos; b) a escola não poderia ignorar o contexto no qual as atividades educativas se desenvolveriam. Ou seja, onde a teoria, o método e a prática formassem um todo guiado pelo princípio da relação entre o conhecimento e seus interesses, portanto, uma teoria do conhecimento e uma antropologia, nas quais o saber tivesse um papel emancipador.

Os pressupostos fundamentais da educação que o movimento desejava desenvolver se assentam, de modo geral, na crítica às propostas educacionais desenvolvidas na região em toda sua história. A crítica que essas organizações faziam à política de educação rural, não era, do ponto de vista político, diversa da que se fazia à totalidade das ações que se desenvolveram na região após o movimento militar de 1964. Sustenta-se, em primeiro lugar, na crítica à centralização que se instalou na sociedade brasileira, e que atingiu todos os setores da vida social. Essa centralização se caracterizou, no âmbito da política pública, por processos de definições e tomadas de decisões apenas emanadas dos órgãos centrais da administração. Em segundo lugar, por

⁵⁴ Na concepção bancária predominam relações narradoras, dissertadoras. A educação torna-se um ato de depositar (como nos bancos); o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem. A educação bancária tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre os oprimidos e os opressores (FREIRE, 1987, p. 67).

conseqüência, ocorreu um esvaziamento dos órgãos institucionais intermediários – prefeituras e órgãos estaduais – que foram perdendo poder de decisão pela submissão às decisões da política nacional de desenvolvimento, mantida e organizada pelos órgãos centrais da administração do poder federal. A visão de desenvolvimento planejada e implantada pelos órgãos centrais atropelava os interesses locais porque, segundo Rodrigues (2000, p. 36), “Em nenhum momento se fazia uma discussão política em torno, por exemplo, dos grandes objetivos e metas educacionais, pois a *polis*, a cidadania, estava excluída do processo de decisão”.

A discussão sobre a relação educação e trabalho está, desde sempre, a exigir uma discussão substantiva, por parte da política educacional, a fim de que os educadores, no exercício de sua função dêem um tratamento adequado a essa questão. O movimento de implantação da CFRC tinha clareza das dificuldades financeiras das famílias e sabia, portanto, que sem o trabalho de cada um, estaria comprometido o bem estar da própria família. De fato, na região, quanto maior o número de filhos, maior também é a necessidade deles na lavoura. Inclusive, a divisão do trabalho se dá em relação ao sexo e a idade. Os filhos maiores ajudam os pais em todas as etapas da lavoura. As mulheres e as crianças cuidam da casa, na coleta de coco babaçu e no cuidado com os animais de pequeno porte⁵⁵.

A partir dessas constatações, a comunidade decidiu que o modelo educacional que se aproximava de suas aspirações era, sem dúvidas, o desenvolvido pelas Casas Familiares Rurais e algumas providências foram tomadas. A primeira delas foi uma série de discussões com os agricultores e suas famílias para apresentar e divulgar a proposta. Essa etapa aconteceu em vários momentos e dela participaram, além dos agricultores familiares, profissionais como agrônomos, técnicos em agricultura e pecuária, veterinários e monitores conhecedores da Pedagogia da Alternância. A segunda etapa foi a escolha do local para funcionamento. Este foi cedido pela Diocese de Imperatriz, um prédio que havia sido construído para abrigar uma unidade hospitalar, carecendo apenas de pequenas adaptações. Concomitante a essas duas etapas foi constituída uma associação para manutenção da CFR.⁴ Outra preocupação em Coquelândia foi em relação ao currículo. Este teve o máximo de aproximação com a realidade, sendo o mesmo elaborado em

⁵⁵ As crianças, a partir de seis anos de idade, desempenham um importante papel na economia. São elas que distribuem comidas a porcos e galinhas. Normalmente cada família tem uma ou duas vacas leiteiras, à tardinha elas separam os bezerros das vacas para que na manhã seguinte tenha garantido o leite. Cuidam da secagem do feijão nos terreiros antes de irem para os paióis.

⁵⁶ Em Coquelândia essa associação tem como base de formação as famílias e pessoas interessadas nos problemas ligados à educação e a agricultura.

conjunto com os pais, os monitores e jovens da região e técnicos da SEMED.

O projeto foi aprovado, pela equipe responsável por sua elaboração, em 1985, tendo como objetivo geral o desenvolvimento do conjunto de recursos humanos da região pela melhoria de seu nível educacional, de modo a provocar a elevação de suas capacidades produtivas, a transformação das relações sociais e o melhoramento de suas condições de vida, tendo como objetivos específicos preparar os jovens para: a) Ser um ente coordenador do meio; b) Fomentar o sentido de comunidade, vivência grupal, desenvolvendo o espírito associativista; c) Despertar nos jovens e nas famílias a tomada de consciência de suas necessidades e busca de soluções; d) Oferecer possibilidades de desenvolvimento e crescimento econômico, familiar e social; e) Orientar quanto a possibilidade de trabalhar no meio rural, evitando o êxodo rural; f) Objetivar a elevação do nível de vida das famílias por meio de melhores conhecimentos de administração e capacitação do processo produtivo; g) Desenvolver práticas capazes de melhorar as ações da saúde, higiene, nutrição e lazer na comunidade; h) Contribuir com o desenvolvimento local com base nos paradigmas da sustentabilidade (CFR de Coquelândia, 1995).

Dentro dessa realidade, nasce a CFR de Coquelândia, em 1996, após um longo período de idealização, construção e elaboração da proposta pedagógica e do regimento interno. É uma instituição educativa que visa oferecer aos jovens da região uma formação integral adequada a sua realidade, que lhes permita atuar como profissionais no meio em que vivem. O projeto é regido por uma associação de agricultores através de um Conselho de Administração eleito em Assembléia Geral, que tem por objetivo administrar o projeto.

Rompendo com o modelo tradicional, a CFR de Coquelândia desenvolveu sua prática para proporcionar um padrão de discussão adequado à realidade do educando e recolocando a reflexão no dia-a-dia sobre a importância da construção de um novo modelo de desenvolvimento local. O modelo implantado volta-se para o ambiente do campo, valorizando seu saber e suas formas de relacionar com o novo, facilitando aos envolvidos abster-se de conceitos abstratos alheios à sua realidade e contribuindo para responder as incertezas que caracterizam o coletivo da região.

Preocupações estas que, até então, não tinha sido a tônica de educação oferecida pelas escolas oficiais, visto que o modelo pedagógico era o modelo urbano, desconsiderando as especificidades que caracterizam o campo e desconsiderando que no campo persistem problemas que não se resolvem com modelos transplantados de outras realidades.

Quando perguntaram pra gente que tipo de escola a gente queria, eu disse não sei. Depois pensei um bocado, pensei na escola lá dos meus menino. Depois eu disse, quero uma escola que ensine a fazer conta de roça, que ensine coisa de roça. Que comece a ensinar as coisa do começo pra aprender tudo certo⁵⁷.

O depoimento acima revela que as propostas de transformação do potencial humano, tanto no nível individual como coletivo, em desenvolvimento na CFR, foram frutos de uma construção coletiva envolvendo a participação popular. Antes de instalarem o projeto, discutiram que tipo de conhecimento deveria ser construído e transmitido. Também fez parte das discussões um projeto de educação que não se esgotaria no aspecto educacional, expandindo-se como representação cada vez mais significativa em oportunizar o desenvolvimento local.

A CFRC destina-se, prioritariamente a jovens do meio rural, de ambos os sexos com idade a partir de 14 anos desejosos de permanecer na atividade agrícola e que tenham, preferencialmente, cursado a 4ª série do ensino fundamental.

A idéia não é substituir o papel do Estado enquanto responsável pela promoção da educação de qualidade, mas provocar mudanças que constituíssem referências para gerar as políticas públicas educacionais para o campo.

5.2 A CASA FAMILIAR RURAL: SEU MODELO DE EDUCAÇÃO PARA A REGIÃO

O modelo de educação da CFR de Coquelândia tem como referencial a realidade social política, econômica, cultural, ambiental e geográfica das localidades de origem dos alunos. A abordagem desse modelo, como organização do trabalho da escola como um todo, manifestasse em *compromissos* e *autonomias* que norteiam todas as ações ali desenvolvidas. Para os monitores, é da conjugação desses compromissos e autonomias e que decorre a educação como *ação transformadora*. Esses compromissos são percebidos desde os atos mais simples como a divisão das tarefas, até os mais complicados como análise da contaminação de um riacho por agrotóxicos e os acontecimentos políticos de natureza mais ampla.

O quadro 8 (na página 78) apresenta uma síntese dos compromissos da CFRC com a formação de seus jovens.

Desses compromissos, decorrem três princípios que norteiam a prática pedagógica desenvolvida na Casa: Qualidade da educação, gestão democrática e liberdade.

⁵⁷ Lavrador, referindo-se a implantação da CFRC. Entrevistado em 12 de abril de 2005.

Qualidade que não pode ser privilégio de minorias. O desafio que se impõe à proposta da Casa é o de proporcionar a qualidade a todos.

A qualidade por nós entendida tem como princípio à tradução da teoria em prática. Uma das maiores críticas às escolas da região era que, dificilmente o que era aprendido pela criança era posto em prática. Então a gente busca estreitar o horizonte entre o ensinar e o praticar em função do que foi ensinado⁵⁸.

Quadro 8: Síntese dos compromissos da Casa Familiar Rural de Coquelândia

Compromissos	Com a solidariedade	Em que deve estar comprometida para a edificação de uma nação de cidadãos, compartilhando os ideais para a eliminação da exclusão social e a desigual distribuição da riqueza e da renda, do poder e do acesso ao conhecimento.
	Com o desenvolvimento	Expresso pelo abandono tutorial da lógica do capital financeiro e incentivo ao envolvimento para a ampliação do potencial disponível nas pessoas e nas localidades.
	Com a sustentabilidade	Assumindo-se como multiplicadora na busca de um novo estilo de desenvolvimento que não se baseie na cópia de modelos socialmente injustos e ecologicamente inviáveis, mas que tenha uma concreta e atuante preocupação com as gerações futuras.
	Com a democracia	Tendo como princípio a participação popular e a efetivação dos sistemas políticos amplamente representativos e notadamente plurais.
	Com a intervenção social	Por meio do qual as políticas públicas estarão condicionadas às necessidades da população onde as mesmas estabelecerão as prioridades e formas de aplicação dos recursos disponibilizados para a realização dos programas.

Fonte: Projeto Político-pedagógico da CFRC. Adaptado pelo pesquisador

A qualidade ali buscada implica duas dimensões indissociáveis: qualidade *formal* e qualidade *política*. A primeira enfatizando os instrumentos e as técnicas. Não está afeita, necessariamente, a conteúdos determinados. Demo (1994, p. 14), define a qualidade formal como “a habilidade de manejar meios, instrumentos, formas, técnicas, procedimentos diante dos desafios do desenvolvimento”. A qualidade política é condição imprescindível da participação. Está voltada para fins, valores e conteúdos. É a expressão da “competência humana do sujeito em termos de se fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana” (DEMO, 1994, p. 14). Nessa perspectiva, o autor chama atenção para o fato de que a qualidade centra-se no desafio de manejar os instrumentos adequados para fazer a história humana.

⁵⁸ Monitor. Entrevista na CFRC em 02 de agosto de 2004.

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e pela Lei 9394/96 e visivelmente levado a sério na CFRC em todas as suas ações. A gestão democrática exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de uma proposta ligada à educação das classes populares.

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre a concepção e a execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores (VEIGA, 1995, p. 18).

A gestão participativa fortalece a organização do espaço de formação para os educadores e educandos, repercutindo nas famílias e comunidade, na perspectiva da conscientização dos atores sociais e da investigação permanente da realidade social. Seu objetivo é a melhoria da qualidade do ensino, mas ela atinge também a qualidade de vida à medida que ela é, em si, um dos mais importantes instrumentos da prática da cidadania à medida que tem por prática, a garantia do poder de decisão a qualquer participante, fiel ao princípio de que a relação democrática reconhece, como interlocutores válidos, todos os integrantes do processo participativo, cabendo a cada um o poder decisório.

Nesse contexto, as CFRs “[...] adotam um modelo de gestão marcado pela necessária e efetiva participação das famílias e comunidades” (CALIARI, 2002, p. 92). A busca da gestão democrática inclui, necessariamente, a ampla participação dos representantes dos diferentes segmentos da instituição escolar nas decisões e ações administrativo-pedagógicas ali desenvolvidas. Nas palavras de Marques *apud* Veiga (1995, p. 18): “A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não estariam em cogitação”. Rodrigues (2000), afirma que a gestão democrática não é um princípio fácil de ser consolidado, uma vez que trata-se da participação crítica na construção da proposta pedagógica e na sua gestão da escola. Alerta que ao analisar as dificuldades de se consolidar a gestão democrática não podemos nos esquecer de uma cultura de poder imperial da história brasileira, que se acha enraizada nas práticas cotidianas e que atribui sempre ao chefe o poder de decisão.

E isso se acha justificado por duas razões que concentram respaldo inclusive entre os críticos do poder centralizado: em razões de competência técnica ou de competência política. No caso de competência técnica, a centralização das decisões tende a se assentar numa organização burocrática e na administração tecnocrática. No caso da competência política, tende a se concentrar numa organização espontaneísta e numa administração autoritária (Op. cit., p. 28).

Liberdade é outro princípio constitucional buscado na proposta da CFR de Coquelândia. O princípio da liberdade está sempre associado à idéia de autonomia. Segundo os monitores, a autonomia e a liberdade fazem parte do da própria natureza do ato pedagógico. Na Casa, o significado de autonomia remete-os (monitores e alunos) para regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas. “Aqui nada é imposto, a gente define um estatuto de convivência. O aluno sabe que quando ele não cumpre o estatuto estabelecido ele está ferindo a liberdade de alguém e, conseqüentemente, a dele próprio”⁵⁹.

Para Freire (1977), a liberdade deve ser pensada na relação entre administradores, professores, funcionários e alunos que, no interior desta, assumem sua parte de responsabilidade na construção da proposta da escola e na relação desta com o contexto social. Nesse sentido, a escola é construída para o aluno e com o aluno. Para Heller (1982, p. 155), a liberdade é sempre a liberdade para algo e não a responsabilidade de algo e afirma:

Se interpretarmos a liberdade apenas como fato de sermos livres de alguma coisa, encontramos-nos no estado de arbítrio, definimo-nos de modo negativo. A liberdade é uma relação e, como tal, deve ser continuamente ampliada. O próprio conceito de liberdade contém o conceito de regra, de reconhecimento de intervenção recíproca. Com efeito, ninguém pode ser livre se, em volta dele, há outros que não são!

Esta mesma posição é assumida por Freire (1997), ao afirmar que a natureza formadora da docência não pode reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos, enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, ao gosto, aos receios, aos desejos, à curiosidade do educando. Mas adverte:

Respeito, contudo, não pode eximir o educador, enquanto autoridade, de exercer o direito de ter o dever de estabelecer **limites**, de propor **tarefas**, de **cobrar a execução** das mesmas. Limite sem os quais as liberdades correm o risco de perder-se em licenciosidade, da mesma forma como, sem limites, a autoridade se extravía e vira autoritarismo (FREIRE, 1997, p. 39, grifos do autor).

⁵⁹ Monitor. Entrevista na CFR em 02 de agosto de 2004.

Ao elaborar seu projeto político-pedagógico baseado nos compromissos e princípios acima mencionados, a CFRC rompe com a centralização de poder que caracteriza a maioria das escolas da região. Oferece o ensino fundamental proporcionando ao aluno um vínculo permanente com o seu ambiente familiar e comunitário. Ao estimular a participação popular no processo educativo escolar, favorece um campo propício para divulgar o conhecimento técnico e práticas que valorizam o saber camponês, bem como a viabilidade da pequena propriedade familiar.

Essa postura fica bastante evidenciada em todos os componentes curriculares de sua proposta pedagógica. Os conteúdos, os métodos, principalmente, enfocam a necessidade de se trabalhar com base na realidade local, de maneira que lhes assegure a convivência com as adversidades da Pré-Amazônia maranhense, transformando o campo em lugar com qualidade de vida. “O nosso compromisso é trabalhar a partir dos interesses de uma comunidade camponesa concreta que nos últimos anos vem se organizando para sair de uma situação de carência e miséria e da ameaça da perda de sua cultura e de seu território pelas fazendas de gado e eucalipto.”⁶⁰

Respeitar a cultura local, popular, é um dos compromissos da CFRC por a considerarem como a base para a aquisição da cultura elaborada como um ato crítico e criador e não como armazenamento de informações que dificilmente seriam incorporadas ao agir do indivíduo. Para cumprir esse compromisso ela está permeada pelos princípios de valorização e revalorização das manifestações culturais locais e regionais, preservação de todas as formas do meio ambiente, valorização dos recursos humanos, difusão de tecnologias apropriadas e desenvolvidas por instituições que atuam nessa área, busca de sustentabilidade econômica para a região, formação política dos estudantes e das lideranças locais, participação efetiva na organização dos produtores e busca de melhoria do acesso à educação, à saúde e à cidadania.

O trabalho da CFRC é desenvolvido a partir de um itinerário pedagógico baseado em estudos da realidade, estudos do meio, levando a escola (CFR) para dentro da realidade e desta para a escola. A equipe da CFRC acredita que as ações voltadas para a realidade do educando tornam-se cúmplice do seu pleno desenvolvimento, levando-os a serem sujeitos autônomos, críticos, criativos e comprometidos com a realidade. Em todas as ações desenvolvidas pela casa, existe uma preocupação muito grande com os propósitos a serem alcançados. Os monitores dizem-se profundamente influenciados por Paulo Freire. Isso é demonstrado nos gestos, nos questionamentos de como o conhecimento é produzido e distribuído, na forma como eles

⁶⁰ Fala de um monitor, por ocasião de uma visita a família.

demonstram que o conhecimento não é cristalizado, mas reconhecendo-o como um produto social, que resulta da ação e reflexão, a curiosidade em constante movimento de procura e da dúvida. “Quanto mais certo de que estou certo me sinto convencido, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de *congelar-me* nela, de fechar-me sectriamente no ciclo de minha vaidade” (FREIRE, 1979, p. 9).

A convicção que os monitores e os alunos têm, da impossibilidade de a educação escolar ser neutra, lhes dá o direito e a necessidade política de *optar, de decidir, de romper, de escolher*. Mas isso tudo lhe coloca a necessidade de ser coerente com a sua opção. Coerência que jamais podendo ser absoluta, cresce no aprendizado que o monitor faz pela percepção e constatação das incoerências em que se depara na sua ação. É descobrindo a incoerência em que cai, que avança no sentido de ser coerente. Esse exercício de busca e de superação é, em si, já, um exercício ético:

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Docência e boniteza de mãos dadas.[...] Só somos porque estamos sendo. Estar sendo, é condição, entre nós, para ser. Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela (FREIRE, 1999, p. 36-37).

É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. A CFRC segue os princípios gerais da ARCAFAR, mas cada semestre letivo é precedido de uma avaliação do semestre anterior para, na etapa seguinte, corrigir as diversas falhas e, nesse processo, consideram mais importante seguir as demandas sociais do que cumprir o que está estabelecido.

5.3 AS DIFICULDADES

A renovação da prática educativa ou mesmo a implantação de uma prática diferenciada exige clareza a respeito de alguns aspectos relativos ao comportamento dos educadores e de certas condições de trabalho na escola que devem ser preenchidos. Libâneo (1984), afirma que quando uma idéia é muito nova para a época, costuma ser alvo de críticas e debates e até certa cautela em relação à sua eficiência. Na ocasião de implantação da CFRC, predominavam (e ainda predominam) práticas escolares à base da memorização e repetição mecânica dos ensinamentos

pelo professor, não havendo espaço para as idéias próprias dos alunos. Os pais só eram convidados a participar da escola para receber as notas dos filhos ou reclamação sobre comportamentos e nunca para compartilhar dúvidas, trocar informações e ajuda mútua. Existindo um fosso enorme entre a família e a escola.

Em função desse contexto, não foram poucas as dificuldades encontradas pela associação mantenedora e pelos monitores na operacionalização da proposta através da Pedagogia da Alternância. Os principais obstáculos em sua aplicação foram da seguinte ordem: a) a formação permanente dos monitores; b) a carência financeira; c) o imediatismo que esperam dos resultados; d) ingerência do poder público.

A formação continuada. Uma CFR funciona com conhecimentos teóricos, mas também de atividades práticas. O conhecimento da Pedagogia da Alternância, por parte dos envolvidos, é condição fundamental para a operacionalização de sua proposta. A qualificação continuada é uma das funções da organização da CFRC, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. De modo especial para os monitores, a formação continuada é condição de qualificação permanente e desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É no contexto do trabalho, que os monitores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

A Pedagogia da Alternância exige uma formação permanente, que se prolongue por todo o tempo de permanência no trabalho. Para Libâneo (2001, p. ?), uma formação permanente “[...] torna-se crucial numa profissão que lida com saberes e com formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam-se os comportamentos, [...] acentuam-se os problemas sociais e econômicos.

Na CFRC, fazem parte da formação continuada aquelas ações de orientação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, assistência técnica especializada, programas de atualização e aprimoramento profissional. Além da ARCAFAR, a associação que preside a CFR deve prestar às informações e assistência necessárias aos monitores e a governanta para que estes possam atender as necessidades da região da melhor forma possível.

A formação em serviço ganha hoje tamanha relevância que constitui parte das condições de trabalho profissional. Nas CFRs, a falta de conhecimento e dos instrumentos pedagógicos e da sistemática de funcionamento da alternância, compromete o projeto.

A Carência financeira. A respeito das dificuldades financeiras, segundo a associação da CFRC, relacionam-se, em sua maioria, à infraestrutura. Uma das maiores dificuldades está relacionada à falta de um veículo próprio para realizar as visitas, quando os jovens estão em alternância nas propriedades. Os monitores se sacrificam e trabalham em condições difíceis, obrigando a se fazer adaptações, para que a frequência não seja interrompida. Segundo eles, a visita é o ponto de culminância da Alternância e muitas famílias aguardam com carinho as visitas. Deixar de realizá-las ou quebrar o ritmo da frequência é prejudicial porque, “[...] a visita possibilita a ligação entre a realidade vivida pelo jovem no meio familiar e a teoria da Casa Familiar. Ou seja, uma relação íntima entre a formação escolar e a realidade da propriedade”⁶¹. Dessa relação, nascem os conteúdos e a motivação que estimulam os jovens para o processo de aprendizagem.

Os monitores da CFRC apontam ainda como justificativa para uma presença mais constante na propriedade a diminuição dos conflitos entre pais e filhos.

A convivência entre pais e filhos, em alguns lugares, ainda é o maior problema, devido ao autoritarismo da parte dos pais sobre os filhos e a esposa. Muitos pais ainda não confiam nas orientações dos filhos, principalmente em relação às mudanças a serem empreendidas nas propriedades. Essa autoridade ainda é mais rígida em relação às meninas⁶².

Portanto, o relacionamento familiar poderá ser melhorado com a presença mais freqüente dos monitores nas propriedades, proporcionando o diálogo, estimulando a participação conjunta nas atividades práticas de formação. Estas são as condições essenciais do processo de educação da Pedagogia da Alternância. “Educador e educandos são, portanto, sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque ninguém educa ninguém, ninguém se educa; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68).

O imediatismo que esperam dos resultados. Os resultados de uma prática educativa não aparecem em curto prazo, principalmente em uma região carente de tudo, com uma demanda reprimida de décadas. Com a proposta da CRFC, não foi diferente. Muitos pais e familiares cobravam e ainda cobram resultados satisfatórios imediatos. Em Coquelândia existe um trabalho sistemático e constante de esclarecimento à comunidade. “Normalmente, nas outras localidades a divulgação da proposta é feita antes da implantação da CF, como etapa inicial de trabalho. Aqui,

⁶¹ Monitor. Entrevistado em Coquelândia em 29 de março de 2005.

⁶² Monitor. Entrevista em Coquelândia em 29 de março de 2005.

na nossa região, esse trabalho é constante, senão as famílias se desestimulam.”⁶³. O fortalecimento institucional é necessário e identifica-se pelo nível de iniciativa e participação dos agricultores. Para que haja participação, é necessário que eles compreendam que o retorno não é imediato.

Quando tomamos a decisão de construir uma escola diferente, sabíamos que tínhamos uma árdua tarefa pela frente. Tínhamos a certeza que essa luta não era apenas para construir a escola, era mais para mantê-la funcionando e com o apoio do povo. Com o povo acreditando, apoiando, participando. Criticando, mas participando [...] Mas na prática, a dificuldade é muito maior, os que convivem sabem o quanto é difícil. Mas já foi bem mais difícil. Já temos famílias que defendem o nosso trabalho mesmo depois da formação dos filhos⁶⁴.

Tanto a associação mantenedora quanto os monitores acreditam que o conhecimento dos instrumentos pedagógicos e da sistemática de funcionamento da alternância em uma CFR por parte dos pais, é importante para o projeto. De fato, a proposta de formação está alicerçada na participação ativa e efetiva das famílias. Para que a família não crie uma expectativa muito grande, antes de efetivar a matrícula do jovem, os pais são informados que a formação na CFR é um processo em que cujo retorno depende do trabalho conjunto de todos. Assim, a família depara-se com um conjunto de condições que tem a ver com o acolhimento, a natureza e vivência do trabalho, à qualidade das relações, às possibilidades de discussão, de informação e de ajuda, ao estatuto que rege a instituição e aos papéis que cada um deve desempenhar. Estas condições são definidas por Gimonet (2004), como psico-afetivas, onde o diálogo é desenvolvido, ao mesmo em que são oportunizadas a cooperação, a união, a organização, a solução em comum dos problemas, com a participação dos alunos, dos pais, juntamente com os monitores. Estas questões colocadas antecipadamente têm colaborado para amenizar o imediatismo que algumas famílias esperam da formação dos filhos.

Nos locais onde isso não acontece o projeto fica comprometido e as conseqüências estão relacionadas à falta de apoio das autoridades locais, o abandono dos estudos por parte dos jovens, devido ao desconhecimento da proposta, causando inúmeras outras dificuldades.

Ingerência do poder público. A questão política também aparece como uma das principais dificuldades da CFRC. Como a Prefeitura Municipal de Imperatriz é uma de suas principais mantenedoras, a troca de governantes a cada quatro anos é uma preocupação, pois

⁶³ Monitor. Entrevista em Coquelândia em 29 de março de 2005.

⁶⁴ Membro da Associação mantenedora. Entrevista realizada em Coquelândia em 17/03/2005.

nem sempre há continuidade do mesmo segmento político. Até dezembro de 2004, a prefeitura mantinha o pagamento dos monitores e uma equipe, sem a exigência de horários fixos, obedecendo ao ritmo próprio da administração da CFRC. No atual governo, essa equipe foi retirada e a recontração dos monitores foi suspensa sob a justificativa de ilegalidade na recondução⁶⁵. Essa atitude provoca uma rotatividade dos monitores, comprometendo o trabalho devido a sua descontinuidade.

Essa dependência ao poder público, aliada ao desconhecimento da proposta por parte dos agentes políticos, são fatores que têm representado alguns entraves para o projeto da CFRC. A CFR só existe como projeto, com suas peculiaridades, na medida em que seus princípios não são obstruídos por uma outra visão, por mais privilegiada que esta seja. A prática com a Pedagogia da Alternância converge com o processo social e político da região à medida que as decisões são tomadas no âmbito de interesse dos atores sociais a quem se destina o projeto da casa e não por instâncias político-administrativas alheias a esse processo.

5.4 AS CONQUISTAS

Apesar dessas dificuldades, a CFRC tem contribuído não só com a formação de trabalhadores mais qualificados, mas também com seu desenvolvimento social, pessoal; incentivando a imaginação, a criatividade e a cooperação e, principalmente, na participação. Participação naquilo que vivem a cada dia: no seu trabalho, suas atividades, na política, nas diversões, abrindo inúmeras possibilidades de crescimento. O sucesso obtido é atribuído ao esforço contínuo para manter as famílias informadas e motivadas. Os monitores reconhecem que se a CFRC não se preocupasse com a melhoria da qualidade de vida dos agricultores, certamente, estaria desacreditada por eles.

Os monitores, através da associação, acompanham seus egressos e tem constatado que todos eles vêm promovendo melhoras substantivas nas propriedades e, conseqüentemente, na qualidade de vida das famílias. As famílias, por sua vez, romperam o cerco da desconfiança e

⁶⁵ Segundo o Departamento de Recursos Humanos da Prefeitura, o contrato do professor não efetivo é de apenas um ano com possibilidade de recondução de mais um ano. Após esse prazo, serão dispensados e outros contratados. Para a CFR isso prejudica o trabalho, pois terão que recomeçar tudo novamente. Até o professor entrar no ritmo, o contrato se expira.

passaram a receber as orientações com mais segurança.

A gente precisava muito de orientação, não sabia era como procurar ajuda. Depois da escola, com a ajuda dos Irmãos da Roça, as coisas foram melhorando. Eles chegam com humildade, reconhecem todas as qualidades que a gente tem. A gente não se acanha na frente deles, não tem vergonha da comida e nem da desarrumação da casa. Eles são pacientes, explicam tudo certo e aparecem quando a gente chama. Não tem essa de ser feriado, domingo [...] O tempo quem faz é a gente⁶⁶.

Libâneo (1984), nos lembra que o caráter inovador de uma experiência é um complicador, porque o processo de mudança rompe com antigos preceitos e está aberto ao novo, tarefa nem sempre fácil porque ameaça o comodismo em que os sujeitos se encontram. Portanto, a desconfiança povoou a mente das pessoas de forma bastante acentuada no início das atividades da CFRC.

Outro elemento essencial, apontado como credibilidade da CFRC, é o clima de confiança entre os membros da equipe de trabalho e a associação. Para que a Alternância aconteça na prática, o trabalho realizado pela equipe de monitores, governanta, associação deve ser harmonizado, pois suas atividades vão além da administração e manutenção da CFR (ESTEVAM, 2002). Eles são responsáveis pela administração interna e externa da casa, pelo acompanhamento dos jovens no período em que estão na propriedade, pela organização das reuniões periódica com a associação e pais, participam ativamente dos eventos locais, regionais e estaduais, divulgam os trabalhos da casa nos meios de comunicação, entre outros. Percebemos que, apesar da distribuição dos cargos, as atividades em Coquelândia são bastante descentralizadas. Assim, na falta de um membro o outro substitui com igual empenho, pois está inteirado do papel que a função exige. Nas avaliações, as ações são, sempre, vistas dentro de uma conjuntura que extrapola a ação em si.

Outra característica visível é o entusiasmo dos jovens, fruto da motivação. Há um acompanhamento e apoio por parte dos monitores e da associação para que os jovens não entrem em depressão pelo fato de estarem ausente de seus familiares.

A gente sente saudade de casa, mas sabe que a semana passa logo. É muito difícil no começo, a gente sente falta até da bronca dos nossos pais. Mas quando estamos lá, também sentimos saudade daqui. A gente sabe que aqui também é nossa casa. Os

⁶⁶ Agricultor familiar. Referindo-se sobre a assistência dada pelos monitores da CFRC, quando são chamados ou mesmo quando das visitas a propriedade. Entrevistado em sua propriedade em 12/03/2005.

colegas são tratados como irmãos. Quando a gente tá triste vem um e puxa conversa, se a gente não quer papo ele deixa de mão e logo tudo tá bom de novo. A gente não tem tempo de sentir saudade⁶⁷.

Os jovens têm uma facilidade muito grande de adaptação, mas essa adaptação nem sempre é espontânea, Falcão (2000, p. 61), explica que a motivação é essencial para que o indivíduo invista em seu futuro. “A síntese de que o homem procura na vida é: satisfazer dentro de um quadro referencial imediato e, ao mesmo tempo, projetar-se para o futuro em busca de mais e melhor”. Bourdin (2001), fala do sentimento de pertença ao ambiente é condição essencial de adaptação e acrescenta que “fora da comunidade de sangue, de religião e de língua, a prática de um mesmo território e a referência a um conjunto de regras comuns da vida diárias e de bens culturais constituem os únicos meios de ancoragem realmente eficazes” (Op. cit., p. 43).

Percebemos que o monitor tem um papel preponderante nesse processo. É ele que está em contato mais direto com os jovens, é quem os acompanha nos estudos e nas horas de recreação. Está sempre atento ao que se passa: as formas de comunicação e relação entre os alunos, os aspectos afetivos e emocionais. A dinâmica das manifestações entre a Casa e a propriedade também fazem parte das condições organizativas do trabalho do monitor. “Ele rompe a barreira entre as gerações, desperta a consciência crítica, desaliena o jovem e o pai” (ESTEVAM, 2002, p. 110-11). Realmente o monitor, na CFRC, tem desempenhado um papel fundamental no despertar do jovem para a realidade. Mesmo contando com as adversidades, o monitor, além de realizar as atividades pedagógicas inerentes ao seu papel, desempenha a função de animador, conselheiro, entre tantas outras atribuições. Tudo isso para que o projeto não corra o risco de tornar-se uma escola tradicional e ser desacreditada pela população a que se destina.

Vale destacar, também, o trabalho da governanta. No momento em que os monitores não estão na Casa, ou estão em atividades de estudos, os alunos ficam sob sua responsabilidade. Ela também educa: ensina receitas, cardápio, prepara remédios caseiros, discute a divisão dos trabalhos. Na realização das tarefas, sejam elas de estudos, de trabalhos domésticos ou brincadeiras, procura sempre manter o bom senso estimulando-os a realizá-las espontaneamente, inclusive cuidando para que os menos habilidosos não sejam rejeitados pelos companheiros de trabalho e de brincadeiras. Além disso, ela é o canal de maior comunicação para as mães. É a ela que as mães recorrem quando querem saber sobre o comportamento dos filhos e/ou filhas.

⁶⁷ Líder de turma. Entrevistado na CFRC em 23/11/2004.

Nesse curto espaço de existência, a CFRC conseguiu mostrar que a escola não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual, mas, lugar de formação humana. É lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano de modo processual e combinado. Foi prestando atenção aos processos sociais a que estão submetidos às pessoas, que seus monitores perceberam que é na convivência cotidiana nas relações sociais e interpessoais que conseguiriam começar a mudar as formas de pensar das pessoas, recuperar certos valores, certas posturas e adquirir outros valores, outras posturas necessárias ao enfrentamento da atual realidade. Foi a partir dessa visão que foi posta em ação a Pedagogia da Alternância e a escola foi se tornando instrumento de mediação entre as famílias e seus projetos de vida.

5.5 AS CONTRIBUIÇÕES

Os resultados aqui descritos foram obtidos através de entrevistas e observações com vinte famílias em suas propriedades. Estas famílias romperam com as práticas individuais e desenvolveram uma rede de solidariedade entre si, superando algumas dificuldades na produção e, principalmente, na colocação de seus produtos no mercado⁶⁸ dispensando atravessadores. Para tanto, interagem com outros grupos, onde a tônica mais comum é o transporte coletivo, o favor na entrega de uma encomenda, a compra para o companheiro que não pode ir a cidade naquela semana, a marcação de uma consulta ou exame médico, os mutirões na capina da roça, nos diversos momentos de colheita e tantos outros fazem parte de suas rotinas.

No âmbito desse grupo de famílias, encontros são realizados sistematicamente para debater, trocar experiências e avaliar os resultados obtidos. Nas várias falas, mesmo fora das entrevistas, percebemos que esta articulação encontra-se bem estabilizada, fazendo parte do cotidiano, mas é decorrente de um longo processo de assimilação em que as discussões, nem sempre eram pacíficas, mas, mesmo as conflituosas, eram traduzidas em ação.

No começo, a gente não encontrava tempo para os encontros, agora não podemos mais viver sem eles. [...] Essa nossa forma de vivência não caiu do céu, não. Ela foi buscada, perseguida. Muitos companheiros ficaram para traz. Depois que viram que era bom, voltaram. Outros não voltaram. A gente sabia que enquanto eles não mudassem

⁶⁸ Esses produtos são vendidos em três feiras de Imperatriz. Duas delas são realizadas somente no domingo e uma é em caráter permanente, inclusive esta fica no ponto dos ônibus que fazem a linha Estrada do Arroz. Além das feiras, alguns produtos como queijo, ovos de galinha caipira são colocados nos supermercados e outros estabelecimentos da cidade.

a cabeça deles, enquanto não superassem o egoísmo, eles não iam ficar com a gente. [...] Mas a gente também não estava só. Tinha o sindicato, tinha os Irmos da Roça e depois foi a escola⁶⁹.

Quanto maior e mais abrangente se mostram os níveis de articulação e de consciência grupal, maior é a capacidade do grupo em identificar e buscar soluções, por meio de seus esforços próprios, para os problemas. “Para mudar o mundo, é preciso mudar as maneiras de fazer o mundo, isto é, a visão de mundo e as operações práticas pelas quais os grupos são produzidos e reproduzidos” (BOURDIEU, 1990, p. 116).

Das vinte famílias pesquisadas, encontramos três que demonstraram dificuldade para relacionarem-se com outros grupos, mesmo com problemas similares. No máximo, estabelecem contato com o vizinho mais próximo. Os componentes desse grupo preferem procurar ajuda isolada ao associativismo. Ainda prevalece a visão de resolução de problemas de cima para baixo, pelas autoridades. Inclusive a relação de compadrio (apadrinhamento dos filhos) é, quase sempre, feita por algum político de influencia na região, para criar intimidade e mostrar poder junto aos demais. Não podemos esquecer que, desde o Império no Brasil, passando pela República até a instalação do Estado Novo, e durante o período recente da ditadura militar no país, o processo centralizado e autoritário do governo central não só se manteve incólume como também serviu de inspiração para as ações nas bases da sociedade.

Pelo depoimento a seguir, e outros não reproduzidos, percebemos que as explicações bíblicas e de poder são tomadas como mediações doutrinárias para a interpretação da realidade e dos fatos.

Não adianta você se juntar a alguém que não pode te dar a mão quando você precisa. Tem muita gente aí que resolveu de peitar as autoridades. Tá certo que tem muita coisa errada, mas não adianta, porque eles (as autoridades) quando querem resolver as coisas resolve, mas quando não quer, ou quando não é a vontade de Deus, não resolve a gente ainda fica manjado. Fica no caderno deles, você pensa que num fica? Pois fica⁷⁰.

Observamos, nessas famílias, que nenhum membro adulto estudou na CFRC, apenas os jovens. Observamos, ainda, que estes são bastante alheios ao que se passa na propriedade,

⁶⁹ Entrevista com uma das líderes da Associação das Quebradeiras de Coco da RESEX do Ciriaco. A escola a que ela se refere é a CFRC.

⁷⁰ Lavrador entrevistado em sua residência em 17 de janeiro de 2005.

demonstrando falta de interesse pela vida que levam no campo ao lado dos pais, preferindo outros horizontes de possibilidades.

Em relação à *autoconfiança*, também não há unanimidade. Das famílias entrevistadas, quatro apresentam um certo descrédito em relação si mesmos e ao futuro em geral. Alimentam cotidianamente a dependência nos agentes e recursos externos, normalmente políticos ou alguém influente.

As demais famílias mostraram uma autoconfiança bem elevada. Demonstraram que, mesmo diante do fracasso de uma tarefa, procuram fazer uma análise de conjuntura e estabelecer os pontos frágeis que possam ter ocasionado o insucesso da empreitada. Essa capacidade de recomeçar ficou bastante evidenciada nas falas que permeavam as entrevistas, e também nas conversas informais onde demonstraram a confiança que nutrem pela busca conjunta para a solução dos problemas. Essa disposição tem despertado outros membros da comunidade para os problemas educacionais, sociais e ambientais. Tem-se criado uma disposição para se envolverem com a sociedade, mobilizando-a para a solução de problemas comuns.

Para colocar filhos na escola hoje tem que ter garra. Ninguém tem condição de bancar o filho estudando na cidade, é falta de condição. A Casa Familiar, com os Irmão da Roça, era tudo que nós queria. A Pedagogia da Alternância coloca o aluno, a família e a comunidade em movimento, sacode todo mundo e todo mundo aprende. Não foi fácil na hora que disseram que não ia mais ter escola. Nós tinha a certeza de que eles tiraram os professor porque eles estavam do nosso lado. Mas isso ia ficar assim? De jeito nenhum. Educação não é um direito nosso? Se é nosso direito não pode ser qualquer escola, tem que ser a escola que fica do lado do direito da família. [...] **Aí nós reunimos todo o pessoal** e começamos a matutar... Lutamos até conseguir, hoje temos a escola⁷¹.

Essa demonstração de consciência crítica não foi percebida apenas pelos membros adultos, mostrando que a CFRC tem persistido no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conhecimentos e também a se habituarem a apreender as realidades enfocadas nos conteúdos escolares de forma crítico-reflexiva.

Eu disse que terminaria esse curso nem que fosse debaixo de uma árvore. Aliás, estudar debaixo de árvore era o que mais nós tínhamos feito nos últimos anos. Mas **nossa**

⁷¹ Agricultora mãe de aluno, referindo-se ao momento em que a prefeitura suspendeu o pagamento dos professores da CFRC e esta esteve ameaçada de paralisar as atividades. Entrevista realizada em 12 de fevereiro de 2005.

turma estava decidida até, se fosse necessário, terminar o curso em outro lugar. Mas, no fundo, sabíamos que não seria a mesma coisa, então tínhamos que encontrar solução aqui mesmo. O importante não era só resolver o nosso problema, o problema da nossa turma, e os outros que viriam depois de nós? Ficariam sem o direito de adquirir a formação que estávamos tendo?⁷²

Basta um olhar mais atento para se perceber que o que mais chama atenção na educação do campo é a vulnerabilidade da garantia dos direitos à educação. “É negado o direito à educação ou lhes é garantido o mínimo do mínimo por uma única razão: viverem no campo. Como corrigir essa vulnerabilidade crônica?” (ARROYO, 2004, p. 100). Por outro lado, percebemos que somente quando os atores sociais, através de seus movimentos, colocam a educação no terreno dos direitos e buscam, de forma organizada e coletiva, recebem um tratamento mais adequado por parte do poder público.

Em relação à questão de *gênero*, a situação da mulher camponesa mudou muito⁷³. Em apenas três, das famílias entrevistadas, percebemos que a situação continua inalterada em relação às mulheres, principalmente em relação às esposas. Compete a mulher, e somente a ela, o desempenho das tarefas relacionadas com a casa e o quintal. Apenas em períodos de colheita, complementam sua jornada de trabalho auxiliando nas tarefas da lavoura. Nessas famílias, as mulheres têm uma jornada de trabalho, acentuadamente, maior que a do homem. Geralmente acordam mais cedo para preparar o café e só dormem mais tarde depois de arrumar a cozinha para as tarefas do dia seguinte e ainda não têm seu trabalho reconhecido, é considerado pelo marido, como um trabalho inferior porque não se materializa em dinheiro ou produtos.

Na realização dos negócios não são permitidas a darem suas opiniões, nem mesmo em situações nas quais estão comprometidos o seu bem-estar. Vivem numa atitude de autodesvalia, achando natural transferir aos homens a resolução dos problemas que elas mesmas poderiam resolver. “[...] há, em certos momentos da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor, por sua maneira de viver; passam a querer, em sua alienação, não só a parecer com o opressor como também segui-lo e imitá-lo” (FREIRE, 1987, p. 97). Percebemos que algumas atuam de modo contraditório, resistindo a adesão em propostas que incluem seus

⁷² Marivaldo. Ex-aluno. 18 anos, referindo-se ao período em que a CFRC estava ameaçada de não funcionar no último ano de seus estudos. Entrevista realizada em 12 de fevereiro de 2005.

⁷³ Comparando a nossa vivência e experiência: vivi exclusivamente no campo até o final da década de 1970. Durante a década de 1980, vivi na cidade e trabalhei no campo. Somente a partir da década de 1990 é que vivi exclusivamente no meio urbano. Ao retornar ao campo, com a presente pesquisa, percebi que a mulher conquistou um espaço significativo em todos os âmbitos e hoje desempenha papel fundamental em todas as organizações que lutam pelos direitos dos povos do campo.

interesses. “Deus me livre de sair por aí nesses movimentos. Meu lugar é em casa, tendo o que fazer ou não. Se não tem o que fazer me deito, fico no meu canto”⁷⁴.

Essa situação de dependência é decorrente de uma questão cultural no seio da própria família, onde a mulher e os filhos são tomados como posse igual a um outro bem. “Procuro dar aos **meus** filhos a mesma educação que recebi de meu pai. Fui preparado para assumir todas as responsabilidades de casa. Mulher minha e filha minha só trabalha em casa. Mulher não tem jeito para negócio”⁷⁵. Ao educar os meninos para serem os únicos provedores da família, automaticamente educam as meninas para a subserviência, para dependência (meus ao invés de nossos).

Nas demais famílias, a divisão de responsabilidades passa, necessariamente, pela capacidade de seu executor ou executora. Inclusive a mulher combina diferentes formas de atividades, incluindo a função de gestora ou co-gestora da propriedade em relação à produção em função de sua formação como técnica agrícola ou mesmo por ter adquirido experiência em função de sua participação ser sempre ativa ao lado do marido ou dos filhos. Percebemos que a autonomia dessas mulheres foi uma conquista buscada por elas mesmas. Conquista essa, iniciada na própria família, mediada por diálogos e ponderações.

A maior dificuldade foi vencida ainda dentro de casa, na família, em dois momentos: o primeiro quando decidi estudar na CFRC, um ambiente ainda dominado pelo sexo masculino; o segundo, quando decidi por em prática o que aprendi lá. Fui me infiltrando aos poucos, hoje participo de todo o processo produtivo. Só não me envolvo com a venda, com compras, porque não gosto. Mas sou vigiada o tempo. Quando não é meu pai é meu irmão⁷⁶.

O depoimento cima é prova de que este espaço, no campo, está sendo conquistado e que a situação ainda não está estabilizada. Em se tratando da mulher camponesa, historicamente, foi a pouco tempo que as instituições começaram a considerá-las, a ouvi-las e apoiá-las e, elas próprias começaram a organizar-se e crer em seu potencial. Porém, independentemente de que se tenha consciência política ou não, as mulheres são semeadoras de desenvolvimento.

Quase todas as famílias têm uma motivação muito grande para *participação* nos processos que envolvem a sociedade. Estão atentas a todos os movimentos, organizados ou não.

⁷⁴ Dona de casa referindo-se à participação das mulheres em associações e outras atividades.

⁷⁵ Entrevista com lavrador, realizada em sua residência em janeiro de 2005.

⁷⁶ Ex-aluna da CFRC. Entrevistada em 17/02/05.

Para essas famílias a participação é algo que se dá em decorrência do conhecimento adquirido nas lutas nos sindicatos, nos movimentos sociais e também na escola. Constatamos, através de vários depoimentos, que a prática educativa através da Pedagogia da Alternância, tem ampliado o conhecimento do grupo, principalmente com as técnicas de pesquisa na propriedade, propiciando contínuas inovações e gerando a necessidade cada vez maior de participação.

Tivemos dois filhos que estudaram na Casa Familiar Rural. Nós não participamos das discussões de implantação, não sabíamos como era a proposta, mas desde o começo percebemos que ela era uma grande aliada. Lá, aprendemos o significado de participar e partilhar. Logo, os meninos começaram a cuidar da terra. Eles diziam, não é assim não pai... É assim... Eles ficaram mais curiosos, mas o bom mesmo era que os professores vinham ensinar aqui dentro de casa, na nossa casa. Aí era todo mundo que aprendia, a família toda aprendia⁷⁷.

Para Teixeira (2002, p. 27), “Evidentemente, a participação supõe uma relação de poder, não só por intermédio do Estado, que a materializa, mas entre os próprios atores, exigindo determinados procedimentos e comportamentos racionais.” Isso significa que participar remete a uma responsabilidade com os compromissos assumidos ao se distribuírem as tarefas, decorrentes da própria participação. Os monitores da CFRC temiam pela não participação dos pais e dos alunos em função de estarem rompendo alguns paradigmas em relação à concepção de escola. “Sabíamos que se não conquistássemos a confiança dos agricultores e suas famílias, se não mostrássemos eficácia e eficiência desde o início, não teríamos nenhuma chance de envolvê-los em seus próprios problemas e desafios”⁷⁸.

Evidenciando uma participação não forçada, resultando do livre diálogo com e entre as famílias, aos poucos a CFRC influenciou e facilitou as condições necessárias para implantar novas formas de pensar e de se envolver com os problemas advindos da sociedade.

Nem tudo que sei, que aprendi na CFRC, mas lá foi o meu ponto de partida. Minha formação foi despertada através da Pedagogia da Alternância, foi através das viagens de estudos que participei de eventos que me ajudaram a por em prática um projeto que desenvolvo com a minha família e hoje somos vistos como referência na região. Tenho muito orgulho de ter estudado na CFRC (Rogério, 23 anos, ex-aluno da CFRC).

A disposição para *cooperação* com objetivos de solução dos problemas coletivos,

⁷⁷ Entrevista em lavrador, realizada em janeiro de 2005.

⁷⁸ Monitor da CFRC. Referindo-se à participação dos pais. Entrevista realizada em novembro de 2004.

manifestou-se em quase todas as famílias. Apenas duas mostraram-se restrita a casos como acidentes, doenças e outros acentuadamente de natureza emergencial. A solidariedade foi demonstrada em ações isoladas, mas quando se estende ao coletivo, são radicais em não cooperar. Isso fica bem característico no fato de desejarem que a estrada, a luz elétrica, o telefone público não se estendam para além dos limites de suas propriedades. Para essas famílias o *status* está diretamente relacionado ao fato de elas possuírem um determinado bem de valor e as outras não. Se as outras adquirirem um bem de igual valor ao seu, é perda de *status*. Um dos entrevistados, inclusive, falou que o fato de não ter escola era até bom, porque os jovens não estariam ocupados com os estudos e certamente estariam disponíveis para o trabalho não onerando, assim, a mão-de-obra para a lavoura, principalmente em época de colheitas. “[...] esse negócio de coletivo é coisa desse povo do sindicato, que não tem coragem de trabalhar. Comigo não tem isso não. O que eu faço é meu e o que você faz é seu. Esse negócio de todo mundo junto, até com a família, dá briga no final”⁷⁹.

As outras famílias pensam ao contrário em relação à cooperação. É importante destacar que, para essas famílias, cooperação não deve ser confundida com assistencialismo. A cooperação é entendida como eliminação da competitividade e incentivo à participação, à inclusão, na associação entre o pensar e o fazer. É comum nessas famílias o diálogo com os líderes comunitários e estes, por sua vez, estão sempre preocupados em informar aos demais o que está acontecendo fora da comunidade que, de uma ou de outra forma, é de interesse coletivo.

O incentivo a faculdade crítica é um dos objetivos buscado em todas reflexões teóricas na CFRC. Constatamos que, em apenas três famílias prevalece a centralização de seus interesses em formas mais vegetativas de vida, faltando historicidade na análise dos acontecimentos, apresentado resistência a todos os projetos que objetivam melhorar a realidade. Freire (1987), define visões dessa natureza como fatalista. Para ele, esse fatalismo é muito mais fruto das condições concretas de vida a que um povo é submetido do que um traço essencial de sua forma de ser.

As demais famílias têm uma visão crítica bastante coerente. Ao analisarem como a situação real é produzida o fazem com a intenção de descobrir a natureza e a extensão das ações que, sobre ela, exercem e os fatores que a condicionam. Estão permanentemente atentas para denunciar as influências a que estão submetidas para criticá-las. Freire (1987), afirma que a criticidade implica a crescente apropriação do contexto, pelos atores sociais. Sua representação

⁷⁹ Lavrador. Entrevistado em sua residência em janeiro de 2005.

do real é condicionada por uma objetividade relativa, não possuindo o caráter de verdade permanente e refletindo a origem dos acontecimentos. Uma educação que se propõe transformadora, dispõe de referências para valorizar e conscientizar os atores sociais de suas potencialidades manifestas ou a serem despertadas.

Foi na CFRC que aprendi a diferença entre política e politicagem. Comecei a mudar em muitas coisas. Comecei a questionar o “porquê das coisas” e minha mente começou a clarear. Hoje sou pai de uma menina de dois anos e quero que ela seja respeitada como ser humano, que ela aprenda a lutar por seus direitos e não fique pensando que tem que baixar a cabeça porque é mulher, porque é negra (Paulo Neto: 25 anos. Ex-aluno da CFRC).

Caldart (2004), fala que é tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que oriente a vida das pessoas, incluindo *ferramentas* culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vivem. “Ajudar a construir uma visão de mundo significa, em primeiro lugar, fazer um inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para se compreenderem como parte de um processo histórico” (Op. cit., p. 41). Nesse sentido, a presença da CFRC é muito forte. O cuidado que os monitores têm na escolha dos conteúdos de estudo é sempre com a preocupação de buscar coerência entre a teoria e prática; entre o que se estuda e o ambiente cultural da região. Existe uma preocupação muito grande entre em analisar em que medida os conteúdos e as metodologias se constituem como ferramentas para a construção da visão de mundo dos alunos, de seus ideários de vida.

Ao contrário do que imaginávamos, não foi uma tarefa das mais difíceis conversar com as famílias sobre aspectos financeiros com elas envolvidos. Independentemente das condições financeiras, nenhuma delas ofereceu resistências ou restrições para falar de seus rendimentos, das melhorias que estão conseguindo implementar nas propriedades e das perspectivas de futuro.

Ao abordarmos questões sobre o desenvolvimento econômico, alguns aspectos foram sendo evidenciados pontualmente em suas falas, tais como: rendimentos diretos, investimentos, financiamentos, condições de habitabilidade e custos. Aqui, também, percebemos diferenças bastante acentuadas.

Três famílias demonstraram tendência à redução da renda em função de uma acentuada dependência dos atravessadores e também pela falta de cuidado com a qualidade da produção. As frutas, por exemplo, são vendidas em um só lote, cuja colheita está condicionada ao prazo estabelecido para a entrega e não pelo ponto do amadurecimento normal. Estas famílias preferem

vender seus produtos na própria propriedade a ter que ir aos mercados em busca de preços melhores. “A gente pega o dinheiro todo de uma vez e sabe onde empregar. Com dinheiro pingado, quando acaba uma colheita, a gente não sabe onde ele entrou. Depois, eu prefiro pegar o dinheiro aqui, porque na cidade a gente gasta com besteira”.⁸⁰

Para as outras famílias, os rendimentos diretos se apresentam acima da média e com perspectivas de aumento em função da busca constante de novos mercados e a adequação dos custos de produção. Outro cuidado é com a qualidade dos produtos. Isso ficou bastante evidenciado na fala de muitos produtores quando se referiam à colocação de seus produtos no mercado consumidor.

Hoje a gente sabe que não basta plantar, colher de qualquer jeito. Tem que ter cuidado com a terra, tem que saber o tempo de plantar de colher. Antes mesmo da safra ficar no ponto, já temos que estar de olho no mercado. Tão importante como produzir é comercializar, é fazer com o freguês queira comprar de novo na nossa mão. Pra isso tem que ter produto bom. Eu mesmo já ganhei premio de melhor produtor. Muita gente acha isso besteira, que não valeu nada, mas valeu⁸¹.

Em uma das localidades, tem uma fábrica de farinha de mandioca em grandes quantidades. Eles não retiram todo o polvilho e na embalagem utilizam sacos de plástico antes de colocá-las nos sacos de fibra para evita contaminação com terra e poeira. Com isso conseguem preço acima da média para o produto e a colocação rápida em função da descoberta, pelos consumidores, dessas medidas.

Essas famílias estão em busca constante de melhorar a qualidade de seus produtos. Esse desejo de agradar ao cliente, não é apenas uma questão de honestidade, que caracteriza o povo do campo, pode ser traduzido como uma forma empreendedora que revela uma visão de longo alcance, uma reflexão sobre a realidade, seu contexto, suas possibilidades de futuro. Representa, também, uma contribuição fundamental para a capacitação e o desenvolvimento sócio-político e cultural da sociedade local.

Além da agricultura, esse grupo de famílias tem no extrativismo uma boa alternativa para complemento da renda doméstica. As áreas de preservação da propriedade são ricas em frutos do cerrado: buriti, bacaba, cajá e outras. Normalmente o processo de coleta e beneficiamento

⁸⁰ Entrevista com agricultor realizada em novembro de 2004.

⁸¹ Entrevista com agricultor realizada em novembro de 2004.

é feito pelas mulheres, mas dependendo do tempo, envolve toda a família. O coco babaçu é um dos produtos encontrados com maior facilidade na região, e também um dos mais versáteis, fornece cerca de 68 subprodutos (BRITO; CARNEIRO, 1996), mas por enquanto está sendo comercializado somente em forma de amêndoas e azeite⁸².

A aplicação de investimentos em 100% das famílias é muito baixa, restringindo-se a aquisição de equipamentos de irrigação e insumos e diferencia-se bastante de um grupo para outro. Quatro famílias afirmaram que investem na aquisição de adubos, sementes e defensivos agrícolas e em poupanças. Nas demais, sobressaem-se estratégias voltadas para o aumento da produção sem agressão ao meio ambiente, onde o uso de insumos externos ocorre no limite do indispensável, preferindo alternativas que propiciem um menor impacto sobre o ambiente e maior reciclagem dos resíduos orgânicos produzidos. Não investem em poupanças, preferindo melhorar a propriedade ou comprar gado⁸³.

Em todas as famílias, a mão-de-obra mais forte é a da própria família. Quando a disponibilidade da mão-de-obra familiar não é suficiente para a demanda em períodos de intensa atividade, é que recorrem a trabalhos de terceiros.

Em relação à habitação, percebemos que o critério e padrão da casa estão relacionados mais ao bom gosto do proprietário e de sua família do que das condições econômicas. Em todas as famílias pesquisadas a capacidade de direcionamento de recursos investidos na propriedade não está relacionada à melhoria das condições de habitabilidade de suas moradias. Ou seja, muitas propriedades aparentam uma boa rentabilidade e as casas apresentam condições regulares, sem deixar, no entanto, de mostrar sinais visíveis de degradação. Em casos opostos a essa situação, as casas recém-construídas ou reformadas evidenciam a preocupação da família em morar bem.

Desde os primeiros momentos da ocupação da região de Coquelândia, a natureza tem sido o padrão para definir a qualidade da terra. A água é relacionada como um dos principais fatores de valorização da propriedade. Os primeiros ocupantes tinham como parâmetros a presença da água para classificar a qualidade da terra. Essa avaliação era feita pela observação dos córregos e pela presença de plantas como o buriti, a buritirana e a bacaba.⁸⁴ Como a região é rica em

⁸² Esse azeite é produzido manualmente. Normalmente é feito pelas mulheres, sozinhas ou em forma de mutirão. É vendido nas feiras de Imperatriz e tem um alto valor comercial.

⁸³ O investimento em gado funciona mesmo para quem não tem pastagem. Normalmente compram-se novilhos e colocam em pastos alugados, para a engorda. Antes, conferem o peso e colocam no pasto para a engorda. Após um ano são vendidos ou abatidos. O dono do pasto fica com a metade do que o boi conseguiu engordar nesse período.

⁸⁴ Essas plantas indicam que os lençóis freáticos estão muito próximos da superfície da terra. Basta uma pequena cacimba e terá água com fartura (dados colhidos nas entrevistas com os agricultores).

recursos hídricos, seus moradores nunca enfrentaram grandes problemas de abastecimento de água, mesmo nos períodos de grande estiagem. A sensação de inesgotabilidade desses recursos pode ser percebida em junto a todas as propriedades pesquisadas. Mas em oito delas, seus proprietários já demonstram preocupação com os mananciais, protegendo as nascentes dos rios e fontes no âmbito de suas propriedades, com medidas de preservação e recomposição de espécies típicas de ambiente úmido. Estas famílias já incorporaram a idéia de que o uso intensivo de defensivos, herbicidas e adubação química implica grandes danos aos ecossistemas quando, levados pela chuva ou absorvido pelo solo, atingem os lençóis freáticos, contaminando os recursos hídricos indispensáveis à vida humana. Segundo a FNS (2005), a qualidade da água em todas as propriedades visitadas encontra-se estabilizada, ocorrendo variações apenas em duas propriedades, mas em decorrência de contaminação de um córrego por parte de um curtume de couro em outra propriedade.

A erosão do solo ocorre devido ao impacto da chuva, fluxos de ar e de radiação solar. Frequentemente, é causada pela combinação desses fatores, quando a temperatura do solo se eleva, ou quando o solo fica ressecado devido ao desmatamento ou retirada da cobertura morta que o cobre. Como a declividade da região apresenta-se abaixo de 15%, os solos são mais resistentes à erosão, mesmo assim, alguns proprietários recorrem ao manejo do solo como medida para prevenir problemas dessa natureza.

A fertilidade dos solos é determinada pela composição de partículas sólidas, água, elementos gasosos, húmus e matéria orgânica bruta. A irrigação tem crescido, mas somente em relação às hortas, na produção de verduras. Nas roças ainda predomina a lavoura convencional, cuja colheita se dá somente uma vez por ano, não havendo necessidade de irrigação, uma vez que a estação da chuva é bem definida.

São bastante diversificadas as formas de utilização de insumos nas propriedades. Confrontando o emprego desses recursos, em três propriedades prevalece a lógica da produtividade com largo emprego de produtos químicos, principalmente no controle de pragas como lagartas, gafanhotos e alguns tipos de ervas daninhas. Enquanto que nas demais, seus proprietários preferem a utilização de práticas alternativas, com a utilização de insumos orgânicos visando a sustentabilidade dos ecossistemas e redução dos custos de produção, tendo em vista que grande parte do adubo utilizado é produzida na própria propriedade, assim como os inseticidas, que são de fabricação caseira, “O inseticida caseiro não mata os animais que se alimentam de insetos. Esses animais ajudam a manter o equilíbrio natural que é muito importante que seja mantido”.

(Rogério, 24 anos. Ex-aluno da CFRC). Percebemos que estas são propriedades bem menores, com produção, também, menor. Talvez por isso, o cuidado com a terra seja mais fácil e prático. São, também, mais próximas do perímetro urbano da cidade.

A maximização da produção exige que a relação entre a quantidade produzida e os fatores usados para sua produção sejam sempre crescentes. Em quatorze propriedades há uma curva ascendente, com a efetivação da diversidade de cultura e a utilização racional dos solos, em função da interação entre suas condições de declividade, ventos e disponibilidade hídrica. A heterogeneidade de cultura tem produzido respostas satisfatórias tanto em termos econômicos como ecológicos. A diversificação das opções produtivas aumenta a produção de excedentes, gerando rendas e rompendo a dependência da monocultura. “A sustentabilidade de um sistema de produção depende da flexibilidade de se relacionar com as circunstâncias em transformação” (CALIARI, 2002, p. 213). A oscilação dos preços dos produtos agrícolas no mercado impõe severas perdas para o produtor de uma monocultura.

Antes de utilizar as técnicas aprendidas lá na escola, a gente só tinha um produto para vender, que era o arroz. E isso de ano em ano. Depois que aprendemos a diversificar as culturas, a gente mais que triplicou as rendas. O ano inteiro a gente tem algum produto para vender. Se você souber trabalhar com a terra, você tem tudo. Não te falta nada (Rogério, 24 anos. Ex-aluno da CFRC).

O depoimento demonstra que a disponibilidade de variadas culturas nas unidades de produção é a solução para a instabilidade diante das oscilações de preços e também porque entre uma safra e outra do arroz se produz várias outras culturas.

Os ensinamentos adquiridos na CFRC aparecem nitidamente na lógica de ocupação espacial da propriedade e no uso de técnicas adequadas. Apenas seis famílias não demonstraram preocupação com o planejamento da ocupação do espaço, dando-se, esta, de forma aleatória, não obedecendo a critérios racionais. As demais, no uso da distribuição espacial, valorizam a ocupação ordenada, tendo como princípio a área da propriedade como um todo, o enfileiramento entre as plantas, a distância adequada de acordo com cada cultura, a facilidade de locomoção na área plantada, a direção dos ventos e da chuva, bem como o cuidado com as sementes.

A assistência técnica fornecida pelos dos órgãos públicos aos pequenos produtores é muito pequena na região. Os próprios técnicos da Casa da Agricultura Familiar reconhecem que a demanda é muito grande e acabam assistindo mais aos grupos que estão em constante contato com eles. Reconhecem, também, que os resultados de sua atuação são mais evidentes nas

propriedades onde existem técnicos formados pela CFRC, por demonstrarem em buscar as saídas que estão fora de suas possibilidades.

Eles percebem o problema antes dele ser irreversível, ficando mais fácil de ser contornado. Quase sempre, não há necessidade de irmos até unidade produtiva, são eles que vêm aqui. Eles são bem informados porque participam de todos os encontros, de todos os eventos. Estão sempre atentos. Isso facilita muito o aprimoramento das técnicas produtivas⁸⁵.

A gente está por dentro de todos os eventos, porque sempre tem alguém do nosso meio que vai a encontros e quando retorna tem a obrigação de repassar tudo que viu, tudo que aprendeu, para que todos fiquem sabendo. Normalmente os encontros, para repassar as informações, são realizados na CFR, juntamente com os monitores⁸⁶.

Percebe-se que ainda há um vínculo muito forte ente os ex-alunos e os monitores da CFRC, como uma espécie de formação contínua, como “o desenvolvimento da uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (LIBÂNEO, 2001, p. 131). Ao mesmo tempo, essa relação vai criando uma cultura de participação e cooperação.

As formas de cultivo tradicionais como arroz, feijão, milho e mandioca continuam imbatíveis na preferência. Até porque são culturas adaptadas ao tipo de solo e clima da região e cujo cuidado maior é com a capina. Nas famílias pesquisadas, as mudanças ocorridas são por conta da adaptação e flexibilidade frente às novas exigências do mercado.

Um conhecimento elaborado e aprimorado pela observação, transmitido de geração em geração, refere-se á capacidade de identificação dos tipos de solo que o agricultor detém em sua propriedade. Na presente pesquisa, foram considerados fatores mais amplos do que aqueles que levam em conta apenas a fertilidade do solo, pois inclui a verificação da capacidade de se

⁸⁵ Técnico da Casa da Agricultura Familiar – unidade de Imperatriz. Entrevista realizada em 19/03/05.

⁸⁶ Ex-aluno da CFRC, referindo-se ao comentário do técnico da Casa da Agricultura. Entrevista em 23/03/05 em sua residência.

6 CONCLUSÃO

Pesquisar a experiência da Casa Familiar Rural de Coquelândia, focando o objeto da pesquisa na Pedagogia da Alternância, foi uma experiência rica em aprendizagem, e, ao mesmo tempo, uma lição de vida. Aprendizagem porque a pesquisa nos fez travar diálogos não só com o tema pesquisado, mas outros campos do conhecimento que antes não percebíamos a importância deles na nossa função de professor. Lição de vida, porque o contato com o grupo pesquisado nos trouxe à baila um passado. O passado presente nas expectativas vividas e nas lembranças sentidas por meio das entrevistas, das vivências e dos laços que foram se firmando com a convivência.

É muito forte a influência da CFRC na gestão da propriedade, no âmbito das famílias pesquisadas. Na maioria, o ambiente é marcado pela convivência de um processo participativo. A administração da propriedade é caracterizada por um funcionamento não autoritário, resultante de um livre fluxo de informação e compartilhamento do conhecimento. As famílias reconhecem que o diálogo permanente proporciona segurança nas tomadas decisões e as estratégias ganham mais solidez em função de terem sido escolhidas conjuntamente. As estratégias quando escolhidas conjuntamente não se dissipam nos primeiros obstáculos. Na gestão voltada para o desenvolvimento, o autoritarismo cede lugar à autoridade e esta não fica condicionada ao mais velho ou ao pai. “Aqui em casa, fizemos um trato. Eu cuido da produção e meu pai cuida da venda. Eu gosto mais de mexer com a terra e meu pai gosta mais de vender, de comprar. Gosta de estar rodeado de gente” (Rogério, 24 anos. Ex-aluno da CFRC). Este, motivado pelo processo participativo, coordena, articula e aceita as mudanças que refletirão no processo produtivo, a partir da coesão do grupo.

Todas as vezes que a escola esteve mais próxima dos agricultores e estes contavam com as orientações dos monitores e dos técnicos que atuavam no projeto, havia o debate e a experiência sempre lograva êxito, o que nos permite refletir sobre a importância desta instituição, mesmo que, as vezes conflituosa, não significava a desvirtuação de seus objetivos e muito menos que não estivesse ao lado das famílias que seu principal alvo.

O presente estudo reitera, em toda sua dimensão, a necessidade de as práticas educativas do campo e no campo utilizarem uma intervenção pedagógica que favoreça o desenvolvimento dos jovens, à medida que estes trazem elementos de suas vivências, experiências e cultura local e, ao mesmo tempo, geram inquietações para que eles, por meio de seus potenciais de criatividade, busquem alternativas visando atender às suas necessidades. Por que a Pedagogia

da Alternância? Porque o novo é um aspecto intrínseco ao seu modelo educacional, altamente identificado com os problemas sociais do contexto em que se encontram seus atores sociais. No Brasil, apesar de recente a implantação dos projetos, as experiências têm se multiplicado em todos os estados, comprovando, assim, que é crescente o interesse pela formação por alternância em terras brasileiras. Essa situação evidencia, de um lado, o grau de organização e mobilização dos povos do campo em busca de seus objetivos e, de outro, o grau de marginalização a que o campo tem sido submetido em relação ao acesso à educação.

Alternância é uma pedagogia altamente identificada com os interesses dos atores sociais envolvidos. Como campo de conhecimento e metodologia que investiga a natureza das finalidades da educação numa *determinada* sociedade, foi constituindo-se em resposta a determinadas lacunas deixadas pelo próprio poder público num momento em que a escolaridade deveria assumir papel relevante na construção da identidade dos povos do campo e não ao contrário: descaracterizando essa identidade como costumava (e ainda costuma fazer) o sistema convencional de ensino.

Da busca de soluções audaciosas e de caráter comunitário nasceu a proposta do padre Granereau. Esta proposta, que representava os objetivos dos pequenos agricultores de Sérignac-Péboudou, França, ainda permanece até hoje com suas práticas geradoras de uma autêntica revolução que ocorre no contexto educacional camponês. A versatilidade da educação alternativa, manifesta ações diferenciadas de inserção e integração com o campo, comprovando sua característica impulsionadora voltada para o desenvolvimento local. Por meio de sua prática, tem acontecido o processo de conhecimento e pesquisas necessárias à proposição de projetos de desenvolvimento. À medida que tem construído seu espaço no cenário educativo tem construído, também, seu pensamento pedagógico. E isso só tem sido possível porque sua ação educativa, esteve sempre voltada para os interesses, necessidades e identidades dos povos do campo, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural tradicional.

Constatamos que a Casa Familiar Rural vem ajudando a consolidar esse vínculo de solidariedade coletiva, mas essa característica é anterior a ela, ou seja, vem de outros contextos, de outras histórias de luta pela sobrevivência e pela conquista da terra e pelo direito de nela permanecer. Não resta dúvidas que seu trabalho tem ajudado, de forma significativa, a fortalecer as organizações reivindicatórias, inclusive é parte delas.

Os resultados da presente pesquisa nos permitiram concluir que a o trabalho da CFRC tem sido importante para a consolidação da melhoria da qualidade de vida do povo camponês e

instrumento valioso para a organização comunitária e na preservação cultural e ambiental. Também foi constatado que ela adota todos os instrumentos pedagógicos referendados pela Pedagogia da Alternância, mas, simultaneamente, elabora estratégias com base na realidade local para atender especificidades de seus integrantes.

A nossa experiência, como professor na zona rural, nos mostrou que a força da narrativa é fundamental na educação do campo, porque fortalece as tradições, cristaliza os valores que são fundamentais. Acreditamos que todo cuidado se faz necessário na condução do projeto. Dividir responsabilidade com as famílias, talvez seja a melhor maneira de resguardar e garantir a proposta, realizando a verdadeira parceria entre os envolvidos. Isso é necessário para que a formação em alternância não venha a ser mais uma experiência pedagógica entre tantas outras que fracassaram.

A prática educativa da CFRC, como toda experiência diferenciada, encontra-se em processo de consolidação. Sua atuação expressiva assume conotações marcantes, demonstrando que não podemos mais ignorar as especificidades do campo.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **Inter-relações entre as transformações demográficas e a agenda social**. Brasília: NEAD, 2000.
- AMARAL FILHO, Jair do. **Desenvolvimento regional endógeno num ambiente federalista**. Fortaleza: 1995 (mimeo).
- ARROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.) **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: AROYO, M. Gonzalez; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004 (p. 65-86).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento político da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C. E JESUS, Sônia M. S. A de. **Por uma educação do campo**: contribuição para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília: 2004 (p. 91-108).
- ARROYO, Miguel; BUFA, Éster; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão. São Paulo: Cortez, 1996.
- ATLAS DO MARANHÃO. Gerência de Planejamento Econômico, Laboratório de Geoprocessamento-UEMA. São Luís: GEPLAN, 2002.
- BARBANTI JR. Olímpio. **Gestão compartilhada de desenvolvimento local**: estratégia de intervenção e gestão de conflitos. Belém: 2004 (mimeo).
- BARDIN, Laurence. **Análise de documento**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Edelvira Marques de Moraes. **Imperatriz**: Memória e registro. Imperatriz: Ética Editora, 1996.
- BARTH, Jutta; BROSE, Markus. **Participação e poder local**. Porto Alegre: Sulina, 2002.
- BECKER, Bertha K. **Amazônia**. São Paulo: Ática, 1990.
- BECKER, Dinizar F; BANDEIRA, Pedro S. (Org.) **Desenvolvimento local-regional**: determinantes e desafios. Santa Cruz do Sul-RS: Edunisc, 2000. (V. I).
- BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da pedagogia da alternância**. Brasília: UNEFAB, 2004 (Documentos Pedagógicos).
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: São Paulo: Cortez, 1996.

BONFIM, Maria Tereza pereira. **Professor-leitor: de um olhar ingênuo a um olhar plural.** Fortaleza, Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2005. (Tese de Doutorado em Educação).

BOURDIN, Alain. **A questão local.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998. (Org. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani).

_____. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertand, 1989.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabulação avançada do senso demográfico 2000.** Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL/MEC. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, publicada do Diário Oficial da União de 23 de dezembro de 1996. Brasília-DF, 1996.

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica das escolas do campo, Brasília-DF, 2002.

BRITO, Sérgio. **Perfil do Maranhão.** São Luís: Perfil Editora, 1992.

BUARQUE, Sérgio. C. **Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento.** 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CABRAL, Maria do Socorro Coelho. **Política e educação no Maranhão: 1834-1889.** São Luís: SIOGE, 1984.

CALAZANS, Maria Julieta C. Questões e condições da educação rural no Brasil. *In:* WERTHWIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Dias (Org.) **Educação rural no terceiro mundo.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In:* KOLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.) **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas.** V. 4. Brasília: 2004, (p. 25-36).

CALIARI, Rogério Omar. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento local.** Lavras, UFV, 2002. (Dissertação de Mestrado em Administração).

COSTA, Eneida Elisa Mello. **O surgimento da formação de jovens por alternância: história de uma pedagogia associada ao meio agrícola – as casas familiares rurais.** Piracicaba: ESALQ/USP, 1997 (Dissertação de Mestrado).

DELORES, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 2000.

- DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**. Campinas: Papirus, 1999.
- ERMACORA, Felix; NOWAK, Manfred. **Relatório sobre os aspectos dos direitos humanos nos conflitos de terras no estado do Maranhão e do Bico do Papagaio** – Brasil. S/d, (mimeo).
- ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular, 2003.
- ETGES, Virgínia Elisabeta (Org.) **Desenvolvimento rural: potencialidades em questão**. Santa Cruz do Sul-RS, 2001.
- FALCÃO, Gerson Marinho. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.
- FEITOSA, Antonio Cordeiro. **O Maranhão primitivo: uma tentativa de reconstrução**. São Luís: Editora Augusta, 1983.
- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagno. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C. E JESUS, Sônia M. S. A de. **Por uma educação do campo: contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. V. 5. Brasília: 2004. (p. 53-86).
- FERRAZ, Siney. **O movimento camponês do Bico do papagaio: sete barracas em busca de um elo**. Imperatriz: Ética Editora, 1998.
- FISCHER, T. Poder local: um tema em análise. **Revista de Administração**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 4, 105-113, out/dez. 1992.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazer melhor através da ação; *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense: 1999 (p. 34-41).
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Política e educação**. São Paulo; Cortez, 1997.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Educação na cidade**. São Paulo:Cortez, 1999.
- _____. **Educação e mudança**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GAMBOA, Silvio A. Sanches. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994 (p.32-46).

GIMONET, Jean-Claude. **Método pedagógico ou novo sistema educativo**: as experiências das Casas Familiares Rurais. Brasília: UNEFAB, 2004. (Documentos Pedagógicos).

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. *In*: **Primeiro Seminário Internacional de Pedagogia da Alternância**: alternância em desenvolvimento em Salvador-BA. Brasília: UNEFAB, 1999.

GOMES NETO, João Batista F. **Educação rural**: lições do EDURURAL. São Paulo: Edusp, 1994.

GUARESCH, Pedrinho. **Sociologia crítica**: alternativas de mudanças. 50. ed. Porto Alegre: Mundo Jovem, 2001.

GURGEL, Roberto Mauro. **Educação básica para o campo**: concepções e legislação. São Luís: Fundação Sôsândrade, 2003.

GURGEL, Roberto Mauro; SILVA, Raimundo Nonato Palhano (Orgs.). **Educação para a zona rural**: uma perspectiva inovadora para o processo educacional. São Luís: UNDIME-MA/UNICEF/Instituto do Homem, 2001.

GUTIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 1999.

HELER, Agnes. **Para mudar a vida**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro:Imago, 1976.

KOLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Orgs.) **Por uma educação do campo**: identidade e políticas públicas. V. 4. Brasília: 2004.

KREUTZ, Arno. **O projeto João de barro**: o poder político no Maranhão. São Luís: UFMA, 1986.

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

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º Grau).

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, R. Martins. **O rural no urbano: análise do processo de produção do espaço de Imperatriz-MA**. Curitiba, Universidade Federal do Paraná – Departamento de Geografia, (Dissertação de Mestrado em Geografia).

LOPES, Luciléa Ferreira (Coord.) **Diagnóstico e monitoramento sócio-econômico de localidades influenciadas direta e/ou indiretamente pela atuação da empresa de Florestamento Celmar**. São Luís, 1998 (mimeo).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º Grau).

LÜDKE, M. ANDRÉ, M.E.D.A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MARRACH, Sônia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.) **Infância, Educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996. (p. 42-56).

MARTINELLI, Dante Pinheiro; JOYAL, André. **Desenvolvimento local e o papel das pequenas e médias empresas**. Barueri-SP: Manole, 2004.

MARTINS, José de Sousa. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 *In*: BORDENAVE, Juan Dias; WERTHEIN, Jorge. (Orgs.) **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.(p.249-270).

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma Educação do campo: contribuição para a construção de um projeto de educação do campo**. V. 5. Brasília: 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. *In*: Kolling, Edgar Korge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete.(Orgs.) **uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília: 2002 (p. 37-43).

MOREIRA, Zequinha. **Simplício Moreira: precursor do desenvolvimento de Imperatriz**. Imperatriz: Ética Editora, 1997.

NASCIMENTO, Maria Nadir. **Geografia do Maranhão**. São Paulo: FTD, 2001.

NOGUEIRA, J. D. **Casa familiar Rural do Paraná: organização e implementação de um programa**. Universidade Federal de Viçosa – Viçosa-MG, 1999 (Dissertação de Mestrado).

NOSELLA, Paolo. **Uma educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação**

Promocional do Espírito Santo. São Paulo, PUC/SP: 1977. (Dissertação de Mestrado em Filosofia da Educação).

NYERERE, Julius K. Sobre o desenvolvimento rural. *In*: WERTHWIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Dias. **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981 (p. 17-30).

PRADO JUNIOR, Caio. **História Econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RIBEIRO, Claudett de Jesus. **História de uma escola para o povo: projeto João-de-barro no Maranhão**. São Luís: Edufma, 1985.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente em educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMANELLI, Otaiza Oliveira. **História da educação no Brasil: (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANCHES, Edmilson. **Enciclopédia de Imperatriz: 150 anos: 1852-2002**. Imperatriz: Instituto do Homem, 2003.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, DESPORTO E LAZER. **Plano Decenal de Educação do Município de Imperatriz**. Imperatriz, 2003.

SEM, Amartya. **Construindo o desenvolvimento com responsabilidade**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SHIRASHI NETO, Joaquim. **A reconceituação do extrativismo na Amazônia: práticas de uso comum dos recursos naturais e normas de direito constituídas pelas quebradeiras do coco babaçu**. Belém, Universidade Federal do Pará – Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, 1997. (Dissertação de Mestrado).

SILVA, Izaura. **Uma visão de dentro da escola: leitura crítica da reforma curricular da década de 1990 e seus impactos no ensino profissional de nível técnico em Imperatriz/MA**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará – Faculdade de Educação, 2005. (dissertação de mestrado em educação).

SILVA, L. H. da. **As representações sociais da relação educativa Escola-Família no universo das experiências brasileira da formação por alternância**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica, 2000. (Tese de doutorado em Psicologia da Educação).

SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000. (p. 7-10).

SILVA, Vadilson de Almeida. **Formação e prática do professor de ensino fundamental da zona rural de Imperatriz.** Imperatriz, Universidade Federal do Maranhão – Campus II – Imperatriz, 1998. (monografia do conclusão do Curso de Pedagogia).

THOMPSON, Paul. **A voz do passado:** história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TEIXEIRA, Elenaldo. **O local e o global:** limites e desafios da participação cidadã. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

TRIVÃOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo; Atlas, 1987.

TROVÃO, José Ribamar. **“Ilha” latifundiária na Amazônia maranhense.** São Luís: Edufma, 1989.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996 (Coleção questões da nossa época).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995. (p. 11-35).

VEIGA, José Eli da. **Do global ao local.** Campinas: Autores Associados, 2005.

ZAMBERLAM, Sérgio. **Pedagogia da alternância, escola da família agrícola.** Anchieta: Centro de Formação MEPES, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro da entrevista com os Monitores da CFRC

Categorias de análise	Atributos verificados	Técnica adotada
Dificuldades	<ul style="list-style-type: none"> ? Formação continuada ? Carência financeira ? Interferência do Poder Público ? Relação com as famílias ? Relação com a comunidade 	Entrevista
Conquistas	<ul style="list-style-type: none"> ? Participação da família ? Participação da sociedade ? Interesse dos alunos ? União da equipe ? Participação da Associação 	Entrevista
Aspetos pessoais	<ul style="list-style-type: none"> ? Formação inicial ? Porque a opção pela Pedagogia da Alternância ? Relação com os pais ? Relação com os colegas 	Entrevista

APÊNDICE B: Roteiro da observação na CFRC

Categorias de análise	Atributos verificados	Técnica adotada
Local	<ul style="list-style-type: none"> ? Ambiente físico em geral ? Distribuição das turmas ? Disposição dos alunos na sala ? Cozinha ? Dormitórios ? Preparo das refeições 	Observação
Atividades de rotina	<ul style="list-style-type: none"> ? Preparação das aulas pelos monitores ? Distribuição das tarefas ? Execução de tarefas 	Observação
Relações Interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> ? Comportamento dos alunos ? Comportamento dos monitores ? Relação dos alunos entre si ? Relação das turmas ? Relação monitor-aluno ? Relação governanta-aluno 	Observação
Eventos Especiais	<ul style="list-style-type: none"> ? Reuniões Pedagógicas ? Serões ? Reuniões de pais e monitores ? Roteiros de visitas às propriedades ? Calendário de visitas e demais eventos 	Observação
Instrumentos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> ? Planos de estudos ? Folha de observação ? Caderno de realidade ? Visita às famílias 	Observação Análise documental

APÊNDICE C: Roteiro da entrevista com os alunos

Categorias de análise	Atributos verificados	Técnica adotada
A CFRC	<ul style="list-style-type: none"> ? Como se sente como estudante ? Acredita nos ensinamentos ? Sente a utilidade dos conhecimentos adquiridos ? Em que a CFR difere-se de uma escola comum ? Relaciona com colegas do sexo masculino ? Convivência com colegas do sexo feminino ? Como se relaciona com os monitores e a governanta ? O que gostaria que fosse diferente 	Entrevista
A propriedade	<ul style="list-style-type: none"> ? Pretende continuar na propriedade ? Pretende melhorá-la 	Entrevista
A família	<ul style="list-style-type: none"> ? Número de irmãos ? Apoio para estudar ? O papel de cada um 	Entrevista

APÊNDICE D: Roteiro de observação na propriedade

Categorias de análise	Atributos verificados	Técnica adotada
Desenvolvimento social	<ul style="list-style-type: none"> ? Solidariedade ? Participação ? Articulação ? Organização ? Autoconfiança ? Faculdade crítica 	Entrevista Observação Participação informal em eventos
Desenvolvimento econômico	<ul style="list-style-type: none"> ? Rendimentos ? Investimentos ? Gestão da propriedade ? Melhoramento da produção ? Moradia ? Investimento na propriedade 	Entrevista Observação
Desenvolvimento ambiental	<ul style="list-style-type: none"> ? Tipos de erosão detectados ? Tipos de preparo do solo ? Qualidade e uso da água ? Consorciação de culturas ? Diversificação de culturas ? Conservação das matas siliares ? Reflorestamento ? Uso de agrotóxicos 	Entrevista Observação

APÊNDICE E: Roteiro de entrevista com os pais

Categorias de análise	Atributos verificados	Técnica adotada
Chegada	? Origem ? Quando chegou a região ? Dificuldades encontradas ? Como era a região	Entrevista
Propriedade	? Como foi adquirida ? Já foi ameaçado de perdê-la ? É documentada ? O que ela representa ? Como se relaciona com os vizinhos	Entrevista
A CFRC	? Como participou/participa ? Por que a escolha ? O que melhorou com a formação d(a) filho(a) ? O que esperava/espera dela ? Qual a importância dos monitores/técnicos	Entrevista

Almada, Francisco de Assis Carvalho de.

A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local / Francisco de Assis Carvalho de Almada. - 2005.

117.: il.; 23 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Curso Internacional de Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento, Convênio Faculdade de Imperatriz. Belém, 2005.

Inclui referências

1. Educação Rural - Comunidade - Imperatriz (MA). 2. Camponeses - Pedagogia e orientação educacional - Imperatriz (MA). 3. Agricultura familiar - Desenvolvimento rural - Imperatriz (MA). I. Título.

CDD 21.ed. 370.19469812