

Educação do campo e pedagogia da alternância: uma análise das Escolas Família Agrícola do Amapá

Roni Mayer Lomba

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Macapá, Amapá, Brasil.
e-mail: ronimayer@hotmail.com

Josiane Pereira Cardoso

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) – Macapá, Amapá, Brasil.
e-mail: labelle.cardoso@gmail.com

Resumo

A pesquisa tem o objetivo de analisar as contribuições pedagógicas e socioeconômicas das seis Escolas Família Agrícola (EFAs) existentes no Amapá, utilizando como paralelo a metodologia da pedagogia da alternância e compreendendo seus resultados no desenvolvimento local e formação social. Entende-se a pedagogia da alternância como ferramenta importante para formação do aluno que convive diretamente com o rural interligando a realidade teórica com a prática e aprimorando seus saberes numa concepção holística e formação crítica. Foram realizadas entrevistas em campo, revisão bibliográfica e dados estatísticos a partir de uma abordagem quali-quantitativa. Conclui-se, resultante dos diversos problemas encontrados, que as EFAs contribuem na formação dos jovens e apesar de ser uma importante ferramenta pedagógica para educação rural, ela depende de interesse político e da comunidade envolvida, junto ao investimento e compreensão da realidade para galgar melhor formação profissional e promover avanços sociais.

Palavras chave: Método de educação do campo; desenvolvimento rural; desigualdade social.

Rural education and pedagogy of the alternation: an analysis of the Family Agricultural Schools of Amapá

Abstract

This research aims to analyze the pedagogical and socioeconomic contributions of the six Family Agricultural Schools (Escolas Família Agrícola - EFAs) that exist in Amapá, using as a parallel, the methodology of the alternation pedagogy and understanding its results in the local development and social education. The pedagogy of the alternation is understood as an important tool for the qualification of the students who deal directly with the rural environment, interconnecting the theoretical with the practical reality, improving their knowledge in an holistic conception and critical formation. Field interviews were carried out, as well as a bibliographic review and statistical data from a quali/quantitative approach. As a conclusion, resulting from the several problems encountered, it is observed that the "EFAs" contribute to the students' qualification, and although they are an important pedagogical tool for the rural education, they depend on political interests and on the community involved, along with investment and understanding of the reality, in order to target better professional qualification and to promote social advances.

Keywords: Rural education method; rural development; social inequality.

Éducation à la campagne et pédagogie de l'alternance: une analyse des Écoles-Familles Agricoles de l'État de l'Amapá

Resumé

Ce travail de recherche a pour objectif d'analyser les contributions pédagogiques et socioéconomiques des 6 Écoles-Familles Agricoles (EFA) qui existent dans l'état de l'Amapá, en utilisant comme exemple la méthodologie de la pédagogie de l'alternance et en interprétant ses résultats dans le développement local et la formation des élèves qui vivent directement dans le milieu rural, reliant ainsi la réalité théorique et la pratique et perfectionnant leurs savoirs dans une conception holistique et de formation critique. Nous avons procédé à des entretiens sur le terrain, à une révision bibliographique et des données statistiques à partir d'une approche quali-quantitative. Nous concluons, en fonction des divers problèmes rencontrés, que les EFA contribuent dans la formation des élèves et malgré le fait que cela soit un outil pédagogique important pour l'éducation rurale, elles dépendent de l'intérêt politique et de l'implication de la communauté, et donc, de l'investissement et de la compréhension de la réalité afin d'améliorer la formation professionnelle et promouvoir des avancées sociales.

Mots-clé: Méthode de l'éducation rurale ; développement rural ; inégalité sociale.

Introdução

Esta pesquisa é uma análise sobre o papel desempenhado pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Amapá no que tange a suas contribuições ao desenvolvimento local. Este trabalho foi realizado com a integração e interação juntos aos gestores, coordenadores, professores, pais de jovens das localidades pertencentes a cada escola entre 2017 e 2018, momento de realização da pesquisa.

Analisando a pedagogia da alternância enquanto proposta metodológica, ela surgiu em meados da década de 1930 na França e proporcionou a criação das escolas famílias, pela necessidade de os filhos dos agricultores terem um estudo voltado para a realidade local e, após resultados satisfatórios, espalhou-se pela Europa e, posteriormente, no mundo. Como uma proposta inovadora, chegou ao Brasil na década de 1970, sendo a primeira experiência no estado do Espírito Santo e no Amapá, em 1989, com a primeira escola família. Enquanto metodologia portanto, foi considerada como a mais exitosa e que atendia a realidade do jovem do campo, bastante diferentes aquelas encontradas pelos que vivem em centros urbanos, como o acesso as tecnologias e informação, meios de trabalho, modos de vida entre outros.

As EFAs no Amapá foram criadas por reivindicação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do Amapá (SINTRA) e outros movimentos caracterizados como rurais, tais como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Conselho Nacional dos Extrativistas (CNS). Partem do princípio da pedagogia da alternância, desenvolvendo pelas vivências entre a escola, família, comunidade e harmonizando a relação entre teoria, prática e a integração entre sociedade e natureza.

A importância da metodologia adotada pelas EFAs está na organização que reúne eixos, como: participação das famílias numa gestão democrática, a integração proposta na filosofia da pedagogia da alternância, calendário flexível, podendo ser adaptado de acordo com a necessidade de cada região, para assim atender as exigências de uma educação diferenciada. Há o alinhamento entre conhecimento formal e o informal das famílias atendidas pelas EFAs, contribuindo para o fortalecimento nas atividades agrícolas promovidas nelas e em algumas propriedades familiares. Assim, a escola exerce o seu papel importante, melhorando a qualidade de vida local e o desenvolvimento socioeconômico.

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

É pertinente lembrar que esta pesquisa só foi realizada mediante a colaboração dos sujeitos envolvidos com o objeto pesquisado, com profissionais e pais envolvidos nas mesmas. Assim, objetivou-se, mesmo diante do processo dialético e contraditório atrelado à Educação, compreender sua origem no Estado e suas contribuições sociais entre 1989 a 2018. Já no que diz respeito aos sujeitos selecionados para a realização desta, foram: diretores (6), coordenadores (6), professores (18), jovens (44), jovens ex-alunos (30) e pais/comunidade (32).

No decorrer da pesquisa houve necessidade de pesquisa documental sobre a história dessas escolas e as parcerias formadas com outros estabelecimentos para o entendimento de suas conquistas e fragilidades no momento atual. A conformação desse modelo de ensino está atrelada às lutas existentes na década de 1980, enquanto conquista dos movimentos sociais na reorganização do Estado pós-ditadura, contemplados pela LDBN nº 9.394/96, que contemplam a diversidade do campo em todos seus aspectos.

Educação do campo e pedagogia da alternância

É consenso no país que, desde o processo de modernização econômica pautado na industrialização e urbanização, o campo onde vivem a maioria dos trabalhadores rurais ficou relegado a condição inferior em termos de acesso a políticas públicas, investimentos e outros. O reconhecimento do trabalhador rural só ocorreu décadas após a Consolidação das Leis Trabalhistas que regulamentava e criava direitos ao trabalhador urbano, assim como o acesso a bens e serviços, como educação e saúde, que foram concentrados nas cidades. As escolas, no geral, possuíam conteúdos e metodologias voltadas especialmente ao urbano.

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

Segundo Calazans (1981), na década de 1930, com o Estado Novo houve uma intervenção mais efetiva sobre a educação rural no momento em que se iniciava um incipiente processo de industrialização no Brasil. Vale ressaltar que, durante esse processo, a educação passou a ter um desempenho reforçador e os agentes educativos, sejam professores ou técnicos agrícolas, desempenharam um papel essencial para uma melhor adaptação das populações rurais ao sistema produtivo. Para Ribeiro (2013, p. 167),

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

A introdução de empresas e tecnologias no campo faz com que os agricultores se adaptem às novas exigências do mercado e, para isso, necessitam de programas educacionais que lhes proporcionem a formação necessária para realizar as novas funções. O interessante é que a mesma educação para a formação e adequação de produção também

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

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

deverá servir para “educar” essa população para o consumo dos produtos fabricados pelas mesmas empresas, destinados ao solo, manejo e agropecuária.

O descompasso de uma educação pensada para separar as elites das classes populares não só persistiu, como foi explicitado nas Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas a partir de 1942. Já na década de 1960, o interesse em atender as elites, que estavam preocupadas com o aumento de favelas nos grandes centros urbanos, fez com que o Estado adotasse a educação rural como estratégia para contenção do fluxo migratório do campo para cidade. O art. 105, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, estabeleceu que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que possam manter na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais” (HENRIQUES et al., 2011, p. 11).

Em 1964, com o Governo Militar, algumas organizações, como o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), todas voltadas para a mobilização política da sociedade civil, ficaram esvaziadas por conta da pressão política ocasionando a desarticulação e suspensão de algumas. Arelado a isso, nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil também recebeu do Banco Mundial (BM) recursos para investimentos em projetos de desenvolvimento implantados no país, principalmente na Região Nordeste, com a criação da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), amparada pela difusão do conhecimento técnico estimulado pela Revolução Verde. Assim, “sob o argumento de combate à pobreza, os investimentos dos organismos internacionais visavam ao crescimento econômico” (COSTA, 2016, p. 40).

Nos anos 1980, devido à forte resistência aos militares, as entidades ligadas à sociedade civil, em especial à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país (HENRIQUES et al., 2011, p. 11). O Movimento dos Sem Terra (MST), associado a outras instituições da sociedade civil, promovem discussões acirradas sobre a Escola Básica do Campo. Inerente a esta discussão, a concepção Pedagógica do MST é uma das experiências colocadas em discussão (PALADIM JR., 2010).

Contraopondo ao ruralismo pedagógico e ao período da ditadura militar, os movimentos sociais, atuantes em prol de melhorias, coletivas ou individuais, destacaram-se por conquistas que proporcionaram melhores condições de vida no campo, e para seus filhos, uma educação diferenciada que atendesse às necessidades e não reproduzisse a lógica capitalista de agricultura de mercado (COHEN; ARATO, 1992).

Com o olhar voltado para esse viés, a educação do campo deve ser pensada a partir deste povo, de seus saberes, respeitando suas singularidades, sua cultura, dando um novo sentido ao modo de vida rural. Nesse contexto, a educação passa ser um instrumento para fortalecer os movimentos sociais do campo na luta por políticas públicas, para dar suporte e

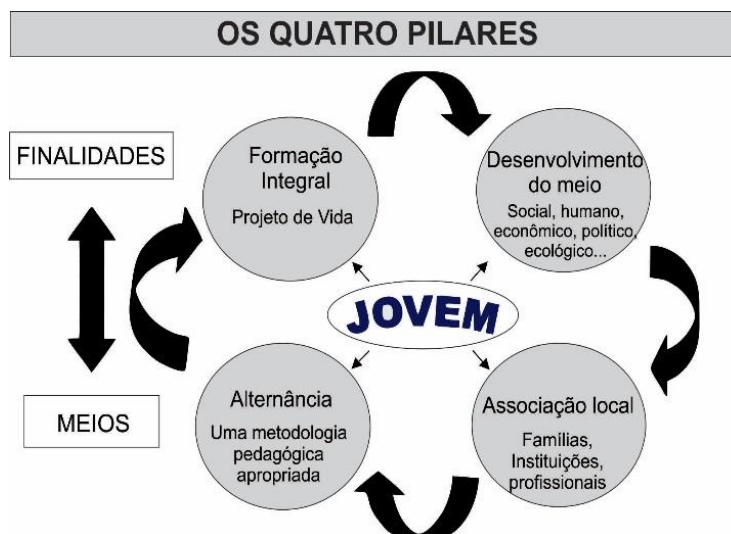
continuidade nos avanços alcançados àqueles marginalizados pelo sistema. Em consonância com a ideia acima, percebe-se que, com as conquistas alcançadas nesse percurso, o *Movimento da Educação do Campo* se tornou referência na luta por políticas que não sejam assistencialistas e compensatórias, as quais ainda mantêm a precarização das escolas no campo e fortalecem o atraso e o abandono da educação dos povos do campo (HAGE, 2014).

E é nesse contexto que os grupos então engajados em prol do reconhecimento e melhorias sociais e educacionais para os trabalhadores do campo, tendo a educação do campo como direito, que começou a ser construída no I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em Brasília em 1997, em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), O Fundo das Nações para a infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Esse Movimento, ao lado do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), constituiu-se em espaço de formação de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária (FERNANDES, 2012).

O marco para os avanços relacionados à questão camponesa se inicia com a aprovação da Constituição de 1988 e do processo de redemocratização do país, pois um grande debate foi realizado em torno dos direitos sociais da população camponesa, ao mesmo passo em que se consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, respeitando suas singularidades culturais e regionais.

Ao se pensar em práticas educativas que levem em conta suas experiências e atendam as reais necessidades do sujeito do campo, temos analisado a proposta da Pedagogia da Alternância, que surgiu do seio dos movimentos de agricultores franceses, na década de 1930, na França. Ela está representada nas dimensões agrária, política, cultural e pedagógica que visa promover a formação integral dos jovens do campo, permitindo opções ao sistema oficial. É relevante a compreensão de que as concepções político-pedagógicas que muitos membros simpatizantes da alternância, ao trazerem-na para o Brasil, tinham e ainda têm como fundamento os estudos e a prática pedagógica que se aproximam àquelas desenvolvidas por Paulo Freire, compreendida em 4 pilares (CALVÓ, 1999). A seguir apresentamos a seguir os 4 pilares da Pedagogia da Alternância.

Figura 1: Pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: Calvó (1999).

A metodologia a partir dos seus pilares fez surgirem novas experiências, as quais possibilitaram alternativas pensadas e geridas pelos agricultores, movimentos sociais do campo e instituições religiosas. Dentre as alternativas para se trabalhar a educação do campo, destacou-se a Pedagogia da Alternância, metodologia adotada hoje no Brasil pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Contudo, vale ressaltar que essa nova proposta de Educação do Campo é diferente do ruralismo pedagógico, pois não tem como objetivo maior a fixação do homem no campo; essa metodologia tem como característica a valorização do jovem do campo, a preservação e o desenvolvimento do meio a partir de uma formação integral proporcionada pelas EFAs.

Partindo do envolvimento dos movimentos sociais tem-se uma compreensão de que a Pedagogia da Alternância passa a ser vista como um processo de empoderamento e aversão ao que é atribuído para as pessoas que vivem no campo. De acordo com Begnami (2003), esse empoderamento é resultante de um longo processo histórico de movimentos sociais, do meio rural, cujas raízes possuíam matizes em inspiradores democráticos e cristãos.

A Pedagogia da Alternância também foi caracterizada por outro fato marcante, que se refere à apropriação do termo alternância como marco jurídico e pedagógico para esta modalidade de ensino (BEGNAMI, 2003), diretamente ligado ao surgimento da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR), em Dakar (Senegal), no ano de 1971, com o objetivo de representação e integração das Maisons Familiares em todos os países.

Hoje a AIMFR é o órgão representativo das diferentes instituições promotoras de escolas de Formação por Alternância, que difunde os princípios dos CEFFAs: a alternância

educativa, com vistas a uma formação associada; a participação das famílias na gestão e funcionamento de cada centro de formação e, como decorrência, a participação pelo alcance com vistas ao desenvolvimento rural, a promoção pessoal e coletiva do meio pela educação integral das pessoas de modo permanente e o surgimento pelas autênticas associações de base, como apresentamos na figura 2 (CALVÓ; GIMONET, 2013).

Figura 2: Funcionamento do sistema de alternância



Fonte: Calvó e Gimonet (2013).

Na alternância, estabelecida pelos princípios intercalares entre tempo escola e tempo comunidade, desde a criação da AIMFR, há um crescimento constante no número de jovens em formação. No ano de 1975 possuía em seus registros cerca de 40.000 jovens em formação. Em 2000 este número alcançou cerca de 80.000, chegando, em 2010, com mais de 160.000 jovens vinculados aos movimentos de formação rural. Entende-se que o aumento no número de jovens automaticamente implicou também no “aumento do número de famílias e monitores inseridos nos movimentos em 2010 já ultrapassava o número de 140.000” (BERNARTT; PEZARICO, 2011).

A primeira experiência de EFA em solo brasileiro ocorreu em 1968, tendo como referência direta a *scuola-famiglia* Italiana de Castelfranco-Vêneto. A chegada dessa proposta inovadora se deve ao movimento suscitado pelos colonos preocupados com a crise socioeconômica na década de 1960, o que fez com que eles assumissem para si a tarefa de edificar as escolas no Estado. Tiveram uma grande ajuda e influência da igreja Católica, através do Padre Humberto Pietrogrande, o qual conhecia a metodologia já adotada na Itália, que ajudou e motivou a vinda da alternância para o Brasil e, a partir da implantação das EFAs,

surge o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – MEPES. Até o ano de 1969 são criadas três EFAs no estado: Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul. As características destas primeiras escolas são a informalidade, ou seja, sem autorizações legais de funcionamento por órgãos competentes (BERNARTT; PEZARICO, 2011).

O modelo de alternância, na década de 1980, foi acoplado ao sistema convencional de ensino, e isso gerou um período crítico para os movimentos envolvidos à formação rural, pois tal mudança descaracterizava muitos aspectos específicos da dinâmica originada na França. Foi um período para a construção de uma identidade e isso ocasionou, em 1982, a criação da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil - UNEFAB³. No entanto, após a década de 1980 e início de 1990, com significativas mudanças no cenário político nacional e com as medidas neoliberais no contexto educacional, surgem novos grupos organizados, tanto no nível nacional como regional, encorajados pelas demandas de formação, assistência pedagógica e financiamento. Nessa época, os estados da Bahia e do Espírito Santo, eram os mais atuantes dentro do movimento. Nesse contexto, a UNEFAB se solidificou e se tornou “mais efetiva a partir da década de 1990 quando surgiram outras Regionais e cresceram as demandas por formação, assistência pedagógica, financiamento, entre outros desafios” (OTRANTO, 2012, p. 12).

Nessa fase de reestruturação é importante registrar a presença marcante do Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural – SIMFR⁴, que desde 1993 passou a contribuir com recursos financeiros para as regionais e, ainda hoje, possui convênio com a UNEFAB que passou a ser a referência de um Programa comum estendido ao conjunto das Regionais e EFAs de todo o Brasil. Uma das Características marcantes foi o fortalecimento das Associações Regionais neste novo período, foi só “a partir da segunda metade da década de 90 que a UNEFAB se preocupa com uma política de fortalecimento dos que já existiam e apoio à formação de novas Regionais” (BEGNAMI, 2003, p. 40).

Durante a pesquisa, percebeu-se que maioria das associações foram criadas antes ou junto com a EFA, o que não foi o caso do Estado do Amapá, pois a Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá - RAEFAP só foi criada 11 anos depois da primeira escola família ser implantada, o que pode ter enfraquecido o movimento.

Como se pode notar, com o reconhecimento e a conceituação dos tipos de alternância, a década de 1990 foi um período em que as EFAs se estruturaram para fortalecer

³ Foi instituída por ocasião da primeira Assembleia Geral das EFAs no Brasil, realizada em 1982. Nesse período surgiram vários Sindicatos de Trabalhadores Rurais e criação de outros movimentos de organização dos agricultores na luta pela terra e valorização digna as famílias rurais (BERNARTT, PEZARICO, 2011, p. 124).

⁴ Sede em Bruxelas. Sua finalidade é ajudar a expandir e fortalecer os Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs pelo mundo. O Programa SIMFR (1997-2002) nasceu depois dos resultados positivos do apoio dado à implementação da Rede Piauí, Maranhão, Pará e Amapá e às Escolas do Semi-árido da Bahia, que resultou na constituição da REFAISA (BEGNAMI, 2003).

sua identidade e obter novas conquistas embasadas na nova LDBN. Nesse viés, a nova reestruturação e a busca pelo fortalecimento na luta pelo direito a educação do/no campo, a UNEFAB tem a finalidade de articular e vincular as escolas em busca de possíveis soluções para os problemas comuns e, com isso, fortalecer e apresentar a proposta pedagógica da alternância como uma alternativa real e promissora para os jovens do campo.

Os tipos de experiências em alternância convencionou-se chamar de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), pois, apesar de particularidades, todos se baseiam nos mesmos princípios metodológicos e filosóficos utilizados na Pedagogia da Alternância: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Alternância e Associação Local. Vale ressaltar que esses princípios são os quatro pilares que alicerçam essa metodologia inovadora e possível de adequação à realidade implantada (como apresentado na Figura 1).

A implantação das Escolas Família Agrícolas no Estado do Amapá

No Estado do Amapá, a preocupação em aprimorar a educação que era ofertada aos jovens do campo ganhou força com ações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais (SINTRA). No ano de 1981, a organização dos trabalhadores rurais, “sob as lideranças do Sr. Pedro Ramos, Sr. Tomé Belo e outros, avançou para a fundação do STR do Amapá, cuja ação política teve profundo efeito na construção da história das escolas famílias na região” (SOUSA, 2011, p. 49), que, juntamente com setores da Igreja Católica local vinculada à Teologia da Libertação, iniciou uma discussão para tentar mudar esse cenário. Nesse mesmo período, o Pe. Ângelo D’Amaren, italiano de origem, trouxe consigo uma quantidade de documentos sobre a nova proposta metodológica que havia sido implantada, com lógica de alternância, no espaço rural. Reuniu-se com lideranças do SINTRA e dividiu com estes os documentos, e começaram a trocar ideias sobre a temática.

Em 1983, no Congresso de Fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em São Paulo, representantes do SINTRA conheceram pessoas que falaram da experiência da EFA de Olivânia, em Anchieta – ES, tendo visitado após o IV Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), em Brasília. Agora mais engajados na luta e conhecedores da experiência oriunda da França, trazida para o Brasil, continuaram com a luta em prol da educação para os jovens do campo e, assim, nos Anais do I Congresso dos Trabalhadores Rurais do Amapá, realizado em julho de 1987, reivindicaram junto ao poder público “Que a Secretaria de Educação, bem como os demais órgãos responsáveis pela educação no Amapá contribua no sentido da criação das EFAs na zona rural possibilitando os recursos financeiros para sua criação” (Anais do I Congresso dos Trabalhadores Rurais do Amapá, 1987, p. 34).

Mesmo com todas as dificuldades encontradas, os militantes do movimento decidiram construir escolas comunitárias que seriam mantidas pelos próprios agricultores, seguido o exemplo de outros estados. Com o apoio do Pe. Ângelo D'Amaren e do Pe. João Gada, "um grupo foi até Manaus conhecer uma experiência bem-sucedida de escola agrícola, dirigida por Sandro Rigamonti, ex-padre no Amapá" (SOUSA, 2011, p. 51). Ao mesmo tempo, como estratégia, enviaram 18 jovens, selecionados pelo SINTRA para estudarem em EFAs de outros estados, e estes receberam a missão de, após a conclusão dos estudos, deveriam atuar e contribuir na construção de Escolas Famílias no Estado do Amapá.

No ano de 1983 o STR elaborou um projeto para a implantação das EFAs no estado e, com o Padre Ângelo D'Amaren, articularam uma parceria com apoio financeiro da Organização Não-Governamental (ONG) italiana *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo* (AAES) que, por meio de recursos advindos da Itália, tinha o objetivo de beneficiar projetos sociais em países sul americanos. Já com o projeto pronto, além da assinatura do presidente do SINTRA, era necessária outra de uma autoridade do estado reconhecendo a iniciativa, mas, com o receio do governo militar, Aníbal Barcelos (governador do antigo Território Federal do Amapá) negou o pedido que só foi assinado em 1985, pelo então Secretário de Agricultura João Alberto Capiberibe no Governo de Nova da Costa, antecedendo redemocratização do país.

Colocação das Escolas. - Na área de São Joaquim do Pacuí há três propostas a serem estudadas pelo Pe. João em conjunto com a Comunidade. Na área da Estrada de Ferro há três propostas para ser estudada pelo senhor Benedito. A terceira Escola será realizada nas ilhas do Pará, na localidade Moura, dependendo da resolução de compra ou doação de terrenos aptos. [...] Acompanhamento dos voluntários. O Pe. João Gada fica responsável da acolhida e do entrosamento dos voluntários italianos, junto com o Pe. Ângelo D'Amaren. (Anais do I Congresso dos Trabalhadores Rurais do Amapá, 1987).

Somente em 1987, com a Sociedade Central de Agricultores do Amapá (SOCEAP) como entidade jurídica para a celebração do convênio, que o projeto foi enviado. Após os trâmites, veio um aporte financeiro para construir três EFAs, sendo que duas seriam no estado do Amapá (uma no Distrito do Pacuí e outra na rodovia Perimetral Norte) e a terceira no Afuá (Ilha do Marajó-Pará). Com quase dez anos de iniciativa, é criada em 1989 a primeira EFA no estado, com 18 jovens da região. Dois anos depois, em 1991, eram inauguradas as EFAs da Perimetral Norte e de Afuá, localizada no Marajó, mas que interrompeu suas atividades por falta de recursos. E assim, foram implantadas as primeiras EFAs, que iniciaram suas atividades com muitas dificuldades e, até os dias atuais, continuam na batalha por melhores condições na educação do/no campo.

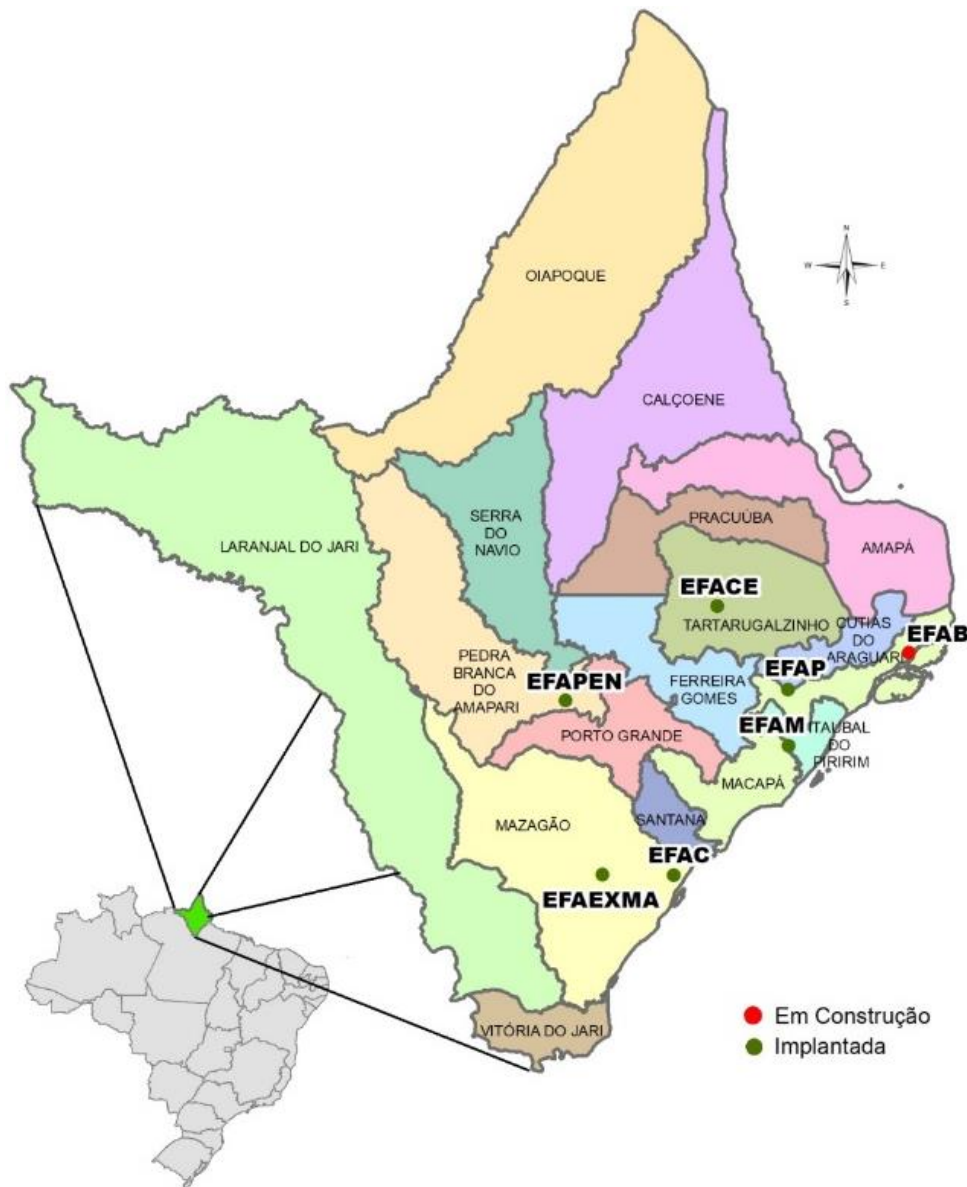
A implantação das EFAs no estado não foi fácil e sua permanência também tem enfrentado barreiras, incluindo os entraves ocasionados pelo Estado. É importante frisar que

este já foi mais atuante junto às mesmas, pois somente as três primeiras foram construídas sem recurso governamental. As demais foram construídas por meio de mutirões, características das Escolas Famílias, mas obtiveram dinheiro público e o mesmo interferiu desde a fase inicial até a inauguração. De certa forma, surgiram a partir de iniciativas da comunidade, mas com interferências políticas, como ocorreu nas escolas que surgiram na Itália. O Estado, hoje, é o maior parceiro delas, mas, por garantir o suporte financeiro para sua sustentação, torna-se também o seu maior percalço, pois, com a irregularidade no repasse, ocasiona problemas que fragilizam as mesmas no desempenho de suas atividades, e isso tem estremecido esta relação que outrora já foi melhor.

Dessa conjuntura é importante demonstrar que o estado do Amapá não possui uma economia desenvolvida ou industrializada, a população em geral é pobre e os camponeses produzem essencialmente para o autoconsumo e venda de excedentes. A economia do setor serviços públicos prevalece, ou seja, o Estado ainda é o principal indutor econômico local. Pensar uma autonomia dos povos do campo torna-se difícil e soma-se a isso as alianças políticas estabelecidas entre os grupos nas comunidades que acabam dividindo o movimento. Resumindo, quando houve uma organização política de forma independente, grupos políticos tenderam a se aproximar, dividir o movimento social e afastando iniciativas de maior independência. Assim estabelecido, os movimentos ficam mais fragilizados e dependentes do Estado que, no primeiro momento de crise econômica, tende a retirar suas obrigações assumidas anteriormente. É uma forma de não permitir o desenvolvimento autônomo.

Atualmente, no Estado do Amapá estão implantadas 06 (seis) Escolas Famílias, com a perspectiva de implantação de uma no Distrito do Bailique, a qual está em fase inicial de construção, localizada no Assentamento Agroextrativista do Iratapuru, e por esse motivo não realizamos ali pesquisas a campo aprofundadas. No mapa a seguir, apresentado como figura 3, trazemos o território amapaense e a localização das escolas famílias existentes.

Figura 3: Escolas Família no Amapá



Fonte: CARDOSO (2018)

De acordo com Sousa (2011, p. 71), as EFAs no Estado do Amapá foram fundadas e atuam da seguinte forma:

- Escola Família Agrícola do Pacuí (EFAP), foi a primeira, localizada no Distrito do São Joaquim do Pacuí, município de Macapá, iniciou suas atividades em 1988, atuando com Ensino Fundamental (6º a 9º ano) e qualificação básica em agropecuária, Ensino Médio e Educação Profissional Técnico em agropecuária.
- Em seguida, veio a Escola Família da Perimetral Norte (EFAPEN), situada na Comunidade do Cachorrinho, no município de Pedra Branca do Amapari e Porto Grande, a qual foi inaugurada em 1991 e atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e com qualificação básica em agropecuária;
- Em 1997, foi fundada a Escola Família Agrícola do Carvão (EFAC), locada no Distrito do Carvão, Município de Mazagão Novo, que posteriormente teve

seu nome modificado para Escola Família Agroextrativista do Carvão. Atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com qualificação básica em Agroextrativismo, Ensino Médio e Educação Profissional Técnico em Agroextrativismo.

➤ A Escola Família Agroextrativista do Maracá (EFAEXMA), estabelecida na Vila do Maracá, Município do Mazagão Novo, foi constituída em março de 2000 e atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com qualificação básica em Agroextrativismo;

➤ Escola Família da Colônia do Cedro (EFACE), localizada na Colônia do Cedro, que foi um Projeto de Assentamento de Reforma Agrária, subordinado ao Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), no Município de Tartarugalzinho. Inaugurada em abril de 2003, atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) com qualificação básica em Agropecuária.

No ano de 2014, no dia 14 de junho, foi inaugurada a Escola Família Agroecológica do Macacoari (EFAM), localizada na Comunidade Nossa Senhora de Nazaré, no Município de Itaubal. Fruto do esforço coletivo dos moradores das comunidades da foz do Rio Macacoari e em parceria com o Governo do Estado, a escola atua com Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), com qualificação básica em Agroecologia e atualmente está aguardando a autorização do Conselho de Educação para implantação do Ensino Médio.

As EFAs, hoje no Amapá, apesar de serem a opção mais viável para os filhos dos agricultores, enfrentam o problema da quantidade de jovens reduzida verificado pelo decréscimo no número de matriculados em 2017, caindo de 601 para 416 entre 2017 a 2018, considerando todas escolas.

A diminuição de matrículas nos últimos anos se deve a fatores internos e externos, dentre eles, o financeiro, pois, para operarem, as EFAs necessitam de parcerias firmadas para a manutenção, implementação e realização de suas atividades. São entidades, caracterizadas como escolas comunitárias, mas sem fins lucrativos. Possuem uma associação, pela qual foram criadas, mas sem recursos próprios para mantê-las. Tem-se como foco a melhoria na educação do campo e emerge da ausência de políticas públicas para a área rural, aqui, em especial, amapaense, com as devidas considerações às especificidades locais, ou seja, nascem frente à negação ao direito a educação, motivo pelo qual os movimentos tomam para si a responsabilidade que é legalmente do Estado. Sobre a falta de recursos, foi destacado a partir de entrevista a campo:

[...] Em 2010, final de março, o governo assinou o convênio, mas não pagou. Começou a pagar em julho de 2010, duas (2) parcelas e mais uma (1) em outubro, o restante ficou devendo. O convênio era de três milhões e ficou dois sem pagar, o que veio gerando uma bola de neve. Em 2013, o governo deixou o atrasado para trás e começou a pagar o novo convênio, mas não conseguia pagar regularmente e passou para 2013 devendo 2012. Em 2013 assinou o convênio em julho e passou para o outro ano, abril de 2014. Com isso, ele criou mais uma lacuna de seis meses. (...) E no ano de 2016 não foi repassado verba para as escolas, mesmo com o TAC assinado e as EFAs tendo direito garantido na verba do FUNDEB. O governo disponibilizou somente professores através de contrato administrativo. Agora assinou o

termo de fomento. Em abril, mas até agora pagou só duas parcelas. (Secretário Administrativo – RAEFAP, entrevista concedida em 2017).

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

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

O atual Governador Waldez Góes passou o ano de 2015 sem repassar nenhuma verba para as EFAs, mesmo essas tendo um recurso garantido pelo FUNDEB⁵. Alegando que por ceder professores contratados pela Secretaria de Estado de Educação - SEED, já estava cumprindo com suas obrigações. Vale frisar que tal situação ficou mais grave em 2015, pela falta de repasse do Governo anterior, Camilo Capiberibe (2010-2014). Nesse período foi assinado um Termo de Ajuste de Conduta - TAC no qual o Governo se comprometia a repassar os valores devidos às EFAs, fato não cumprido. A falta de recurso traz uma série de problemas tanto para a Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá - RAEFAP⁶ quanto para as EFAs e, devido a esses conflitos, hoje, tem-se uma relação estremecida.

As EFAs, segundo entrevistas junto à RAEFAP, surgiram com instalações simples, de madeira e sempre construídas em mutirão, mas, posteriormente, foram sendo adquiridos prédios e equipamentos por meio de convênios com o Governo do Estado e com empresas, bem como por meio de emendas dos parlamentares do estado. Foi através da parceria com o Estado que as EFAs adquiriram alguns bens, como: caminhão, trator, gerador, laboratórios entre outros. A aquisição dos bens existentes hoje nas escolas não foi só de parcerias com o Governo, pois no decorrer desse processo elas conquistaram muitos parceiros e, dentre essas, há as que se designam ao simples repasse de recursos físicos e/ou financeiros e outras que destinaram equipamentos como o MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário) via Território da Cidadania e o RURAP (Instituto de Desenvolvimento Rural do Amapá) instituto de extensão pública que realiza atividades profissionais.

⁵ A Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, reformula a Lei do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) para viabilizar o direito dos CEFFAs ao financiamento público.

⁶ Criada em 1991, se constitui em uma entidade civil sem fins lucrativos, de caráter educativo, cultural e social, servindo de ligação entre poder público e EFA.

Diante do exposto, percebe-se a importância do Estado nesse processo e como essa parceria proporcionou o crescimento das EFAs, por outro lado, sua omissão posterior. A falta de recursos faz com que essas escolas não possam realizar suas atividades na íntegra, não levando em conta que a educação é um bem comum e deve acontecer de forma regular, com qualidade e condições dignas tanto estruturais quanto com pessoal para gerar resultados positivos. Outro ponto agravante é a rotatividade de professores⁷, pois, sem o aporte financeiro, a volatilidade é muito grande e isso acaba por prejudicar, pois não é possível a sua aplicabilidade completa, tornando as EFAs em escolas “comuns”, como as outras existentes nas cidades, com o diferencial da alternância comunidade/escola/comunidade. Para a dinâmica das escolas isso é um ponto negativo, já que, principalmente as atividades relacionadas a preservação do meio e a preparação do jovem para atuar por melhorias locais, deixam de acontecer.

Gênese e dilemas envolvidos nas Escolas Famílias Agrícola no Amapá

A pesquisa a campo foi realizada durante dois anos, entre 2017 e 2018. Nela realizamos visitas em campo, entrevistas com jovens, comunidade, direção escolar e aqui, de forma sintética, apresentamos algumas especificidades do caso das 6 EFAs do Amapá.

Ao Sul do Amapá, temos as Escolas Família Agroextrativista do Carvão – EFAC e a Escola Família Agroextrativista do Maracá – EFAEXMA. Ambas estão localizadas dentro do município de Mazagão, foram criadas por comunidades com histórico extrativista e ribeirinho e, portanto, seu perfil pedagógico está direcionado a esse público, tendo a EFAC iniciado em 1997 e construída por mutirão, e a EFAEXMA em 2000, improvisada na sede da associação extrativista.

A EFAC oferta Ensino Fundamental e Médio enquanto o Ensino Técnico em Floresta foi paralisado por falta de recursos para manter laboratórios e áreas experimentais, além de problemas por falta de reconhecimento. A escola também enfrenta uma redução significativa de matrículas, sendo 230 no início das atividades, e atualmente (2018) eram 119. Ela é gerida pela associação da Escola Agroextrativista do Carvão (AEFAC), composta por cerca de 100 famílias camponesas associadas que contribuem com um valor monetário pequeno para manutenção das atividades, como prestação de serviços e alimentação dos jovens.

EFAEXMA foi a quarta escola família criada no estado; nasceu do desejo das pessoas residentes na comunidade, principalmente dos que estavam ligados à Associação dos Trabalhadores do Assentamento Agroextrativista do Maracá (ATEXMAR). Sua

⁷ O principal entrave tem sido a contratação de profissionais não licenciados para a realização de atividades técnicas ofertadas pelas EFAs, ou seja, sendo a parceria com o GEA por meio da SEED, essa juridicamente tem dificuldades para contratação dos profissionais (bacharéis) para o atendimento desejado.

construção teve apoio direto do Estado, o que descaracteriza sua independência direta. Teve um prédio novo inaugurado em 2007, porém em situação de deterioração e abandono. A escola possui laboratórios, áreas para atividades práticas, além de alojamentos para os jovens durante o tempo escola. Ela já chegou a atender 1100 jovens, inclusive das regiões ribeirinhas do Pará, mas em 2018 eram apenas 48 matriculados. Oferta Ensino Fundamental e Médio com currículo voltado à formação agroextrativista, porém, não mais com a formação técnica. Ela é gerida pela Associação da Escola Família Agroextrativista do Maracá (AEFAEXMA), organizada por famílias camponesas extrativistas.

Ao Norte do Amapá temos a Escola Família do Cedro – EFACE, localizada no município de Tartarugalzinho, no Assentamento Colônia do Cedro. Ela atende especialmente os filhos de agricultores, que, em sua maioria, não são provenientes do Amapá, e foi criada em decorrência da necessidade que tais agricultores enfrentavam para garantir acesso à educação a seus filhos. As lideranças locais conheceram a época e se entusiasmaram com o caso de outras EFAs existentes, sendo criada, em 2002, a Associação da Escola Família Agroextrativista do Cedro – AEFACE para fins de gerir a escola e, em 2003, a EFACE inicia suas atividades em um prédio de madeira construído em regime de mutirão.

Posteriormente a EFACE, com a parceria com o Estado e entidades não governamentais, vai se estruturando com laboratórios e espaço para atividades práticas. Porém, como as demais citadas, enfrenta dificuldades para manter as atividades externas à sala de aula. A escola enfrenta dificuldades em termos de parceria, como cessão de transporte e alimentação pela prefeitura local. Oferece Ensino Fundamental e Médio, já atendeu até 150 jovens e, atualmente, possui apenas 48 matriculados e, em campo, verificou-se descrença da comunidade em relação à escola, devido a suas condições na oferta de ensino.

A Escola Família do Distrito do Pacuí – EFAP pertence ao município de Macapá, no Distrito de São Joaquim do Pacuí e integra 25 comunidades rurais, em geral compostas por agricultores posseiros, criadores de gado, quilombolas e pescadores. A EFA foi a pioneira no Amapá, tendo iniciado em 1989 com o trabalho voluntário de padres italianos que ensinavam curso informal de suplência de 1º grau e atividades paralelas em agropecuária, tendo como mantenedora a Associação das Famílias da Escola Família Agrícola da Região do Pacuí – AFEFARP.

A EFAP possui uma propriedade com uma área de oitenta e seis hectares e atende a um total de 125 jovens do ensino médio e profissionalizante. O curso tem duração de quatro anos e, com a realização de um projeto profissional no último ano, o aluno recebe o diploma técnico em Agropecuária além de oferecer Ensino Médio. A escola é gerida pela diretora Bianca Rigamonti (fundadora da instituição), que conta com o apoio de professores e monitores. As decisões administrativas são feitas pela própria diretora, enquanto as estratégicas são feitas pelo conselho administrativo que se reúne uma vez por mês e é

composto por membros da associação. No que diz respeito à infraestrutura física e pessoal, a EFAP é dotada de uma estrutura para receber 250 jovens, com estrutura de laboratórios, alojamento e área experimental, porém alguns desses não estão em atividade por escassez de recursos e sérias dificuldades para se manterem.

A EFAP atende jovens oriundos de várias localidades do Amapá e do Pará, estado vizinho. Sua alternância ocorre na condição 20 dias escola e 10 comunidades, sendo que os jovens que moram em comunidades mais distantes são “adotados” por uma família local. Hoje há uma ausência das famílias próximas à escola e isso foi constatado durante a pesquisa de campo na comunidade, pois os moradores já não se percebem parte integrante da escola, o que acaba enfraquecendo a escola que surgiu de mobilização social.

A Escola Família Perimetral Norte – EFAPEN está localizada nas margens da BR 210 (Perimetral Norte) na Comunidade do Cachorrinho, município de Pedra Branca do Amapari, região Centro-Oeste do estado. Foi fundada em 1991 por meio do esforço conjunto de agricultores, professores, lideranças religiosas e sindicais, líderes comunitários e Diocese de Macapá, ofertando Ensino Fundamental a partir do 6º ano e os três anos do Ensino Médio. A EFAPEN foi a segunda escola família no estado e tem uma estrutura física um pouco superior às demais EFAs, construída através de mutirões, parcerias com prefeitura, GEA, empresas mineradoras da região e emendas parlamentares.

Assim como as demais, possui estrutura física, como laboratórios, alojamento para estudantes e espaço para atividades práticas, porém também enfrenta dificuldades financeiras para deixar os espaços em condições de uso. A escola enfrenta também problemas quanto à descrença na comunidade, possui matriculados atualmente somente 26 jovens, sendo apenas 4 no Ensino Fundamental e 22 no Médio.

A Escola Família Agroecológica do Macacoari – EFAM também foi construída em madeira em regime de mutirão pela comunidade, está localizada na foz do rio Macacoari, município de Itaúbal, a Leste do estado; sendo inaugurada em 2014, foi pensada para levar o ensino aos jovens da região e, ao mesmo tempo, não os afastar da produção familiar. Foi a primeira escola ribeirinha criada no modelo de alternância. A estrutura da escola teve algum crescimento proporcionado pelas parcerias com estrutura de ensino, alojamento para jovens e espaço para atividades experimentais. Ela possui uma área de 14 hectares, com 80 famílias envolvidas no processo, com abrangência em 3 municípios e 9 comunidades. Sob a direção desses jovens ex-alunos de EFAs, a EFAM tem usado de sua criatividade para galgar sua autonomia financeira, especialmente em relação à alimentação, e assim, durante a falta de recurso, conseguir manter-se funcionando. Ela oferta apenas Ensino Fundamental, 46 matriculados em 2018, e com projeto para implantação do Ensino Médio.

Em síntese, o papel das EFAs no Amapá foi, em tese, uma construção a partir dos movimentos sociais do campo, da sua organização política e necessidade de promover

desenvolvimento humano local. Em tese, teriam o papel de serem comunitárias com investimentos externos a partir de parcerias. O Governo do Estado se aproxima como principal parceiro, porém torna-se na maioria dos casos, o único, fator que gerou desestabilização porque retira a autonomia local com a dependência de dinheiro público, o que tem provocado crise no desenvolvimento da mesma. As escolas, cujo formato seria a formação holística e técnica em regime de alternância, apenas mantém tal metodologia, mas o nível de instrumentalização, como visto, está prejudicado, o que desestimula inclusive o apoio das comunidades locais; assim, muitos jovens do campo acabam se matriculando em escolas tradicionais (a falta de recursos provoca inclusive o atraso no calendário letivo). Em pesquisas a campo (2 visitas em cada) obtivemos a partir das entrevistas os seguintes diagnósticos.

Com relação à importância, alguns pais de jovens relataram o seguinte: “A escola não é importante para a comunidade, maioria dos jovens são de outras mais distantes, talvez pra eles sejam”. Para outro, “A escola já foi importante para a comunidade, mais hoje não é mais. A escola tá muito longe da comunidade”.

Percebe-se, na fala dos pais, o afastamento entre escola e comunidade e que estes já não acreditam no papel emancipador da escola. Esse afastamento, também tem ocasionado a diminuição na procura de vagas nas EFAs, pois os jovens da comunidade, em sua maioria, vêm a escola fora do contexto desejado ou não compreendem mais sua real proposta, por não participarem ativamente de suas decisões. Alguns jovens mais antigos têm uma visão diferente e acreditam que escola proporcionou melhor formação. Segundo uma mãe de aluno: “meu filho hoje só está trabalhando porque estudou na escola família e o governo fez um concurso só para os jovens de escola família. Se ele não tivesse estudado lá, estaria até hoje na roça”; outro pai afirmou: “Meu filho mudou de comportamento dentro de casa e passou a ajudar a gente na roça depois que ele começou a estudar na escola família”.

Percebe-se a reprodução de vida de uma mãe de aluno que afirma de forma positiva o papel da EFA, porém de forma deturpada sobre a condição “ruim” em permanecer no trabalho rural, se referindo ao emprego público na cidade como ascensão social. Muitos pais afirmaram que a EFA prepara as crianças para a vida adulta, no respeito aos mais velhos, porém sem a criticidade de compreensão da realidade local e conscientização em debater melhorias para as comunidades. Reproduz o papel tradicional de manter o jovem no campo.

Ao questionar os professores sobre a proposta da Pedagogia da Alternância, 27,78% afirmavam que conheciam pouco, mas, sem dificuldade de adaptação; 44,44% afirmaram que não conheciam, mas se adaptaram; e 27,78% afirmaram considerar como uma metodologia adequada para quem vive no campo. Quando questionados sobre o que entendem por pedagogia da alternância, 13,33% acreditavam que era o melhor método para o campo, 53,33% por alternância escola/família e 33,33% por metodologia com instrumentos próprios. Do universo de 18 professores entrevistados é significativo que uma parte considerável

desconhecia o método (mas se adaptaram) o que pode revelar um preparo inadequado para atuação junto ao público do campo.

Quando questionados os jovens concluintes sobre o significado da Pedagogia da Alternância, 57,69% afirmavam ser a alternância família/escola, 15,38% por formação integral e 26,93% não sabiam responder. Já para os jovens que estavam iniciando, 55,56% não sabiam do que se tratava, ou seja, a maioria entende que existe o tempo escola e o tempo comunidade, mas exatamente não têm dimensão do seu significado em termos de formação diferenciada. Esse fato pode também ser resultado do desconhecimento dela por parte dos professores, até pela rotatividade existente.

Aos diretores, quando questionados sobre a diferença entre o ensino da EFA comparado à escola regular, 66,67% atestavam a qualidade do ensino, 16,67% falaram sobre normas e 16,67% sobre práticas. Questionado os técnicos e membros da associação, 27,27% afirmaram a metodologia da escola, 18,8% a formação integral, 9,09% consideraram que não há diferença, 27,27% afirmaram valores humanos e 18,18% a presença da família. Para os jovens regulares, 16,67% afirmaram “não tinha que trabalhar”, 50%, que ali havia regras, 33,33%, o período de alternância. Nas questões, apresentou-se uma consonância entre as respostas dos diretores com os técnicos e membros de associações, apesar de 9,09% afirmarem que não havia diferença desse ensino com o regular. Considerável porcentagem de jovens entendem a rotina como um equivalente de trabalho (pela rigidez proposta nas atividades com horários definidos para atividades).

Em algumas respostas dissertativas, no relato de um professor, “na EFA os jovens aprendem além de conteúdos a respeitarem as demais pessoas que eles convivem”. Para um ex-aluno: “Na escola aprendi a mudar meu comportamento com os meus pais, comecei a ajudar meu pai na roça e minha mãe em casa. Eles nem acreditavam na mudança”. Para um aluno concluinte: “Hoje o que eu faço aqui na escola eu também faço em casa para ajudar minha mãe”. Para um coordenador: “A escola trabalha com regras e valores. No início eles acham ruim, mas depois se acostumam e já estranham quando alguém faz alguma coisa de errado”. Para um membro da comunidade: “Minha filha mudou muito depois que começou a estudar na escola, fica mais em casa e me obedece sem reclamar muito. Não era assim antes”. Percebe-se que a rotina nas EFAs transforma os jovens a uma realidade de trabalho e respeito mútuo, porém, pouca criticidade foi destacada.

Em relação ao trabalho com projetos nas EFAs, os coordenadores afirmam que 66,67% realizam, porém não estão sendo executados, e 33,33% dos professores não realizam projetos, ou seja, os resultados apontam que há conhecimento sobre a importância em se trabalhar com projetos que envolvam os jovens e comunidades, mas não há clareza do que é realizado. A resposta positiva pode ser mais uma intenção de apontar sua importância,

mas, como observado, não tem se tornado prática constante, tendo em vista a crise econômica vivida por todas escolas, prejudicando assim a proposta da alternância.

Em relação ao papel que a EFA tem contribuído para o envolvimento do aluno nas propriedades e comunidades, entrevistando pais de jovens, 25% afirmaram que sim, mas faltava apoiar a comunidade; 15,63% afirmaram que sim, com projetos; 9,38% consideram que capacita o aluno a trabalhar na propriedade; 15,63% não conseguem fazer as visitas; 12,50% não desenvolvem projetos na comunidade; 9,38% não participam das atividades em casa nem na escola; para 12,50% a escola não é mais uma referência. Para jovens ex-alunos, 76,67% atestam que a EFA tem contribuído para o envolvimento dos jovens nas propriedades e nas comunidades, contrastando com o que afirmaram jovens concluintes, dos quais apenas 38,46% confirmaram isso. Os dados atestam certo descrédito da comunidade em relação à escola, ou seja, perda da importância (porém uma pequena maioria ainda acredita na capacidade desta), enquanto jovens ex-alunos são mais otimistas (por terem vivenciado uma experiência mais positiva no passado), enquanto os que estão concluindo seus estudos apresentaram pouco entusiasmo. Ainda 61,54% dos jovens concluintes não acreditam nesse envolvimento e dizem que ao terminar os estudos irão para a cidade, por acreditar que há mais oportunidades tanto para continuar os estudos, quanto trabalhar.

Durante as visitas às comunidades, constatou-se que 96% dos entrevistados são proprietários de suas terras, e nelas são feitas roças principalmente de mandioca, para produção da farinha destinada ao autoconsumo e abastecimento do mercado interno. Apesar dos agricultores serem maioria (43,75%), há outras atividades/profissões exercidas, como servidores públicos (educação), alimentação e outras atividades de serviços, sendo que a maioria, 56,25%, possuem uma segunda renda. Em relação a jovens ex-alunos, 63% exercem atividade na agricultura e criação de pequenos animais, 26,67% são extrativistas, 13,33% na pecuária e 13,33% não trabalham. Já aos jovens concluintes, 38,46% afirmaram desenvolver agricultura, 15,38% pequenos negócios, 11,54% piscicultura, 3,85% suinocultura e 30,77% o extrativismo. Para 66,67% dos jovens ex-alunos a formação na EFA permitiu melhorar sua produção, enquanto para jovens concluintes foram 57,69%. Assim, apesar do descrédito ou falta de perspectiva, especialmente dos jovens concluintes, para a maioria a formação na EFA garantiu melhorias ou aumento da produção. Corroborando a isso, ao questionar os diretores, 83% afirmaram que as EFAs diretamente influenciam a participação dos jovens nas organizações sociais, ou seja, há um avanço em termos de participação política, fator bastante positivo.

Em relação à participação das famílias nas EFAs, 65,63% delas consideram pouca participação, para 21,88% não há participação e apenas 12,50% consideram normal. Já dos professores, 61,11% afirmaram que atualmente é pouca e já foi melhor, 27,78% que não há participação e apenas 11,11% afirmaram que são participativos. Técnicos e membros de

associações afirmaram (81,82%) que há pouca participação das famílias nas EFAs. Estes dados têm comprovado o distanciamento dos pais e comunidade em relação às escolas famílias, o que diretamente tende a agravar a situação das mesmas.

Considerações finais

Em termos de abordagem e aprofundamento da pesquisa, foram anos de intenso trabalho de pesquisa e análise de campo. Há uma história rica na construção e papel das EFAs no Amapá, fruto da mobilização social e conquistas alcançadas, e a perspectiva da Pedagogia da Alternância também se coloca como adequada para a realidade local.

Entretanto, as escolas, criadas enquanto comunitárias, geridas por associações e integradas à RAEFAP, ao longo do tempo perderam seu caráter mais independente, tornando-se reféns do Governo do Estado no que tange ao fornecimento de profissionais (professores) e apoio financeiro, fatores que levaram ao distanciamento das comunidades e consequente crise, uma vez que os repasses passaram a escassear, fator que prejudica inclusive o calendário escolar.

Assim, para muitos, as EFAs têm se tornado desestimulantes, pois não têm apresentado algo diferenciado (apenas o método da alternância); praticamente não há mais oferta de ensino técnico ou profissionalizante, tornando as mesmas em condições quase idênticas às demais escolas. Atividades de laboratórios e práticas não se aplicam de forma eficaz.

Por outro lado, as EFAs, em tese, permitiram a um conjunto de jovens um aprendizado que gerou o reconhecimento da importância das atividades que desenvolvem no âmbito da agricultura, na participação política dos mesmos (mesmo tímida junto às comunidades), fatores considerados positivos. Os jovens concluintes, por sua vez, vislumbram terminar seus estudos e migrar para a cidade, pois acreditam que ali conseguirão melhores condições.

Nessa condição, as EFAs do Amapá têm pecado naquilo que consideramos preponderante, a formação política dos jovens do campo, tendo em vista que é pensada uma educação em moldes construtivistas e libertadores, que valorizem as condições locais e pensem alternativas para o desenvolvimento local, e não a reprodução da imagem da cidade desenvolvida e o campo como atrasado e deficitário.

Referências

Anais do I Congresso dos Trabalhadores Rurais do Amapá. Macapá: 1987.

BEGNAMI, J. B. **Formação pedagógica de monitores das escolas famílias agrícolas e alternâncias:** um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores. Dissertação (Mestrado Internacional em Ciências da Educação) - Universidade Nova de Lisboa / Universidade François Rabelais/UNEFAB, Brasília, 2003.

BERNARTT, M. L.; PEZARICO, G. A Pedagogia da Alternância e seus referenciais metodológicos: construções a partir dos diálogos entre Brasil-África. **R. de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 12, n. 19, p. 116-136, Dez. 2011.

CALAZANS, J. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALAZANS, J. et al. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan. (Orgs.). **Educação e escola no campo**. São Paulo: Papirus, 1993. p. 15-42.

CALVÓ, P. P.; GIMONET, J. C. Aprendizagens e relações humanas na formação por Alternância. In: BEGNAMI, J. B.; BURGHGRAVE SIMONIAN, T. (Orgs.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona: UNEFAB/Embrapa, 2013. p. 35-69.

CARDOSO, J. P. **Pedagogia da Alternância e as Escolas Famílias no Estado do Amapá**: aportes para o desenvolvimento local. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, Amapá, 2018.

CALVÓ, P. P. Centros Familiares de Formação em Alternância. In: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. **Pedagogia da Alternância – Alternância e Desenvolvimento**. Salvador: UNEFAB, 1999.

COHEN, J.; ARATO, A. Sociedade civil e Teoria Social. In: AVRITZER, Leonardo. (Org.). **Sociedade Civil e Democratização**. Belo Horizonte: Del Rey, 1992.

COSTA, H. G. P. **Educação do campo no Estado do Amapá**: um estudo pró-campo – Política de Formação de educadores na universidade Federal do Amapá (2008 – 2014). Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, Amapá, 2016.

FERNANDES, B. M. Reforma Agrária e Educação do Campo no governo Lula. **Campo - Território**, v. 7, p. 1-21, 2012.

HAGE, S. A. M. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 35, p. 129, 2014.

HENRIQUES, R. et al. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Cadernos Secad 2, 2011. Disponível em: <red-ler.org/educacaocampo.pdf>.

NAWROSKI, A. APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA DA ALTERNANCIA COM A ESCOLA NOVA – UFSC. IX ANPED - seminário de pesquisa em educação da região sul, **Anais...** 2012.

OTRANTO, C. R. et al. **Muito Além do Jardim: educação e formação nos mundos rurais**. 1. ed. Seropédica: EDUR, 2012.

PALADIM JR, H. A. **Educação do Campo Territorialização e Especialização do MST**. São Paulo: Annablume Editora, 2010.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SOUZA, M. A. **Educação do Campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

SOUSA, F. B. B. **As contribuições da Escola Família Agroextrativista do carvão para o desenvolvimento rural sustentável na região amazônica amapaense**. 2011. 115 p. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Macapá, Amapá: 2011.

Sobre os autores

Roni Mayer Lomba – Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente atua como docente na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). **OrcID** – <https://orcid.org/0000-0001-6062-6142>

Josiane Pereira Cardoso – Graduação em Pedagogia pela IEASP. Mestrado EM Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). **OrcID** – <https://orcid.org/0000-0002-6884-9524>

Como citar este artigo

LOMBA, Roni Mayer; CARDOSO, Josiane Pereira. Educação do campo e pedagogia da alternância: uma análise das Escolas Família Agrícola do Amapá. **Revista NERA**, v. 23, n. 53, p. 361-384, mai.-ago., 2020.

Declaração de Contribuição Individual

As contribuições científicas presentes no artigo foram construídas em conjunto pelos (as) autores (as). As tarefas de concepção e design, preparação e redação do manuscrito, bem como, revisão crítica foram desenvolvidas em grupo. O autor **Roni Mayer Lomba** ficou especialmente responsável pelo desenvolvimento teórico-conceitual, revisão e organização; a segunda autora **Josiane Pereira Cardoso** pela aquisição de dados e sua interpretação e análise, pelos procedimentos técnicos e tradução do artigo.

Recebido para publicação em 15 de junho de 2019.
Devolvido para a revisão em 28 de março de 2020.
Aceito para a publicação em 29 de março de 2020.
