

## Escolas Famílias Agrícolas: Contribuição da Pedagogia da Alternância na formação de jovens críticos/as

**Agricultural Family Schools: Contribution of the Pedagogy of Alternation in the formation of critical young people**

**Écoles Familles Agrícolas: Apport de la Pédagogie de l'Alternance dans la formation des jeunes critiques**

José Conceição Silva Araujo<sup>[a]\*</sup> e Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante<sup>[b]\*\*</sup>

<sup>[a]</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA),  
*Campus Jacobina* (BA), Brasil.

<sup>[b]</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Feira de Santana (BA), Brasil.

### Resumo

Este artigo objetiva mostrar como as Escolas Famílias Agrícolas buscam, a partir da Pedagogia da Alternância, contribuir com a formação de jovens críticos/as, capazes de abraçar as lutas sociais do seu tempo. A pesquisa teve como foco as experiências de egressos/as de uma escola no interior da Bahia no período de 1988-1990. Tais jovens fizeram parte do período de lutas pela redemocratização do país e de um intenso processo de articulação e mobilização política no campo e na cidade. A pesquisa qualitativa discutiu a concepção de sociedade civil organizada, sua relação com os Movimentos Sociais e a Educação do Campo no diálogo com Caldart, Coutinho e Pistrak. Utilizou-se a técnica da triangulação de dados com questionários, entrevistas semiestruturadas e cartas convencionais junto a egressos/as em diferentes partes do Brasil, como Bahia, São Paulo e Pernambuco. Constatou-se que a escola pesquisada imprimiu, no processo formativo dos/as egressos/as, as características esperadas pela Alternância, tais como crítica social, formação profissional, humanista e perfil de liderança comunitária. Tais características formativas, no entanto, não foram suficientes para transformar as condições estruturantes das suas vidas de classe trabalhadora no campo e nem de evitar a mudança de muitos/as deles/as para as cidades.

**Palavras-chave:** movimentos sociais, escolas famílias agrícolas, pedagogia da alternância

### Abstract

This article aims to show how Agricultural Family Schools seek, based on the Pedagogy of Alternation, to contribute to the formation of critical young people capable of embracing the social struggles of their time. It focused on the experiences of graduates of a school in Bahia countryside from 1988 to 1990. These young people were part of a period of struggles for the re-democratisation of the country and an intense process of articulation and political mobilisation in the countryside and the City. The qualitative research argued the conception of organised civil society, its relation

\* *E-mail:* jose.conceicao@ifba.edu.br

\*\* *E-mail:* lud.cavalcante@uefs.br

with the Social Movements and Rural Education in the dialogue with Caldart, Coutinho e Pistrak. The data triangulation technique was used with questionnaires, semi-structured interviews and conventional letters with graduates in different parts of Brazil, such as Bahia, São Paulo and Pernambuco. It was found that the researched school printed, in the training process of the graduates, the characteristics expected by the PA, such as social criticism, humanist training, professional training and community leadership profile. Such training characteristics, however, were not enough to transform the structuring conditions of their working-class lives in the countryside, nor to prevent many of these egresses from moving to the cities.

**Keywords:** social movements, agricultural family schools, Pedagogy of Alternation

## Résumé

Cet article vise à montrer comment les Écoles Familles Agricoles cherchent, sur la base de la Pédagogie de l'Alternance, à contribuer à la formation des jeunes critiques capables d'embrasser les luttes sociales de leur temps. Il s'est concentré sur les expériences de diplômés d'une école à l'intérieur de Bahia de 1988 à 1990. Ces jeunes ont fait partie d'une période particulière de luttes pour la redémocratisation du pays et d'un intense processus d'articulation et de mobilisation politique à la campagne et à la ville. La recherche qualitative a abordé la conception de la société civile organisée, sa relation avec les mouvements sociaux et l'éducation rurale dans le dialogue avec Caldart, Coutinho, et Pistrak. La technique de triangulation des données a été utilisée avec des questionnaires, des entretiens semi-structurés et des lettres conventionnelles avec des diplômés de différentes régions du Brésil, telles que Bahia, São Paulo et Pernambuco. Il a été constaté que l'école recherchée a imprimé, dans le processus de formation des diplômés, les caractéristiques attendues par l'AP, telles que la critique sociale, la formation professionnelle, la formation humaniste et le profil de leadership communautaire. Ces caractéristiques de formation, cependant, n'étaient pas de quoi transformer les conditions structurantes de leur vie ouvrière à la campagne, ni empêcher nombre de ces issues de se déplacer aux villes.

**Mots-clés:** mouvements sociaux, écoles familles agricoles, Pédagogie de l'Alternance

## 1. Introdução

O debate sobre Educação do Campo enquanto política pública voltada ao reconhecimento de uma educação adequada aos sujeitos do campo, sobretudo aqueles das áreas da Reforma Agrária, é algo que demarca o resultado das lutas sociais que ganharam visibilidade na década de 90 do século XX para o início do século XXI. Tal discussão e consequentes implementações são resultados das lutas historicamente enfrentadas no Brasil da contemporaneidade, na dinâmica da relação Estado e sociedade.

Dentro do debate da Educação do Campo enquanto Movimento de Articulação por uma educação digna para a sua população (Munarim, 2016), destacam-se, como perfil de escola no campo, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) com a sua Pedagogia da Alternância (PA) que, mesmo antes da reconfiguração político pedagógica da política pública da Educação do Campo (Conselho Nacional de Educação, 2006), já se mostravam como experiências inspiradoras para a construção de uma educação que desse conta dos desafios da vida, do trabalho e da formação de jovens no/do campo. A PA e sua trajetória na formação de jovens

rurais foi iniciada na França, da década de 1930 (Caldart, 2004; Granereau, 2020; Nosella, 2014), e adentra no Brasil na década de 1960.

Segundo Rodrigues (2020, p. 10):

A Pedagogia da Alternância é uma proposta destinada aos sujeitos do campo com o intuito de garantir o direito à educação dos camponeses, bem como a oferta de condições para que esses se desenvolvam como sujeitos críticos e participativos em suas comunidades sem a necessidade de migrarem para centros urbanos em busca de melhores condições de vida.

É ainda, segundo Gimonet (2007, p. 17), “mais que um simples método, devendo ser considerada como um verdadeiro sistema educativo” que no Brasil já possui uma reconhecida trajetória de mais de 50 anos. É a partir desta trajetória de formação da juventude do campo junto à PA que este artigo objetiva mostrar como as EFAs buscam, a partir da PA, contribuir com a formação de jovens críticos/as, capazes de abraçar as lutas sociais do seu tempo.

O texto parte de reflexões oriundas da pesquisa de Mestrado em Educação na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com os/as egressos/as da “Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas” (Araujo, 2018). Tal pesquisa buscou analisar como a vivência com a PA nos anos 1988 a 1990, enquanto norteadora da práxis da EFA da Região de Alagoinhas (EFARA), tem influenciado a vida dos/as seus/suas egressos/as no que tange à participação dos movimentos sociais.

O estudo de cunho qualitativo teve como sujeitos de pesquisa 12 egressos/as da EFARA que, após algumas décadas de formação, espalharam-se por diversas partes do país para dar conta de suas vidas adultas e produtivas. Alguns/mas residem atualmente em capitais brasileiras, como São Paulo e Salvador, outros no interior da Bahia e de Pernambuco.

## **2. Sociedade civil organizada, movimentos sociais do campo e as EFAs no Brasil**

A relação entre sociedade e estado, na perspectiva gramsciana, reflete as contradições do Estado moderno e suas implicações com setores hegemônicos da sociedade. A partir do conceito de Estado Ampliado do autor, é possível desvelar a dialética presente na relação da sociedade civil e a sociedade política, quando as lutas e os consensos são engendrados para a dinâmica da vida em sociedade.

Ainda segundo o autor, não se pode conceber corretamente a sociedade civil separadamente das lutas sociais e do Estado, mas, ao contrário, seu conceito “procura dar conta dos fundamentos da produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado” (Fontes, 2014, p. 211). Segundo

Fontes, separar o conceito de sociedade civil do conceito de Estado seria “um erro teórico liberal” (p. 212).

Assim, a sociedade civil, no sentido gramsciano, pode ser compreendida como

a esfera da atividade política por excelência, enquanto lugar em que aparecem em cena as organizações assim denominadas privadas (sindicatos, partidos, organizações de todo tipo), que têm como objetivo a transformação do modo de pensar dos homens. (Liguori & Voza, 2017, p. 1447)

Nesta perspectiva, é na sociedade civil que se forjam as lutas sociais de classes, inseridos no mundo da produção como “local da formulação e da reflexão, da consolidação dos projetos sociais e das vontades coletivas” (Fontes, 2014, p. 213). Daí entender que “a cidadania civil, política e social são produtos históricos das lutas de classes, e não uma evolução unilinear tal como apresentada pelo seu grande ideólogo, T. H. Marshall” (Viana, 2003, p. 7).

Na perspectiva gramsciana, o Estado é tomado por uma classe dominante que se depara com as relações contraditórias junto à sociedade, ora acolhendo as demandas sociais, ora as reprimindo, a depender da correlação de forças existente. Dentro dessa perspectiva, o Estado é uma instituição de dominação de classe e é somente assim que pode ser entendido, e nele as contradições da sociedade surgem ora como deflagradora de mudanças, ora como conciliadora nos desequilíbrios sociopolíticos. Assim sendo, “a sociedade civil organizada é uma mediação burocrática entre sociedade civil e Estado” (Viana, 2003, p. 29).

Discutir a questão da organização do Estado e da sociedade civil brasileira em favor das lutas sociais populares é um debate educacional importante, levando em conta que, segundo Ianni (1994), o Brasil chegou a ser estado antes mesmo de se tornar nação e é, portanto, “uma nação em processo, à procura de sua fisionomia” (p. 180). Nesta perspectiva, compreender o percurso dos sujeitos coletivos do campo na luta por uma educação digna traz fôlego para o debate do potencial de transformação social pelas lutas coletivas no Brasil dos séculos XX e XXI.

### **3. Os movimentos sociais, os sujeitos coletivos do campo e a luta pela educação de qualidade no Brasil**

Segundo Gohn (2015), os movimentos sociais são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas (...) fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais” (pp. 13-14). A partir deste conceito, pode ser observado no campo brasileiro, mais precisamente no século XX e início do século XXI, o percurso de diversidade de lutas sociais, por direitos como terra,

educação, trabalho e qualidade de vida junto à agricultura familiar camponesa.

Tomando como recorte histórico o período pós ditadura militar no Brasil, com a expansão universitária e a volta dos/as exilados/as políticos/as, podemos dizer que os movimentos sociais e sindicais, suas entidades e organizações sociais e políticas na sociedade brasileira tiveram um forte impacto na reordenação da democracia no Brasil do final do século XX. Como parte dos coletivos de resistência, no que concerne aos movimentos populares ligados à Igreja Católica de base progressista, podemos citar os Movimentos Eclesiais de Base e a Teologia da Libertação (Fontes, 2014).

Neste processo de resistência no campo, destaca-se a articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) nos anos 1980, com o aparato da Via Campesina, assim como os coletivos do Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais (STRs). Segundo Sader (1986, citado em Paludo & Daron, 2012), todos esses movimentos tiveram o apoio da Teologia da Libertação, dos Centros de Educação Popular, com inspirações nas teorias de base socialista e com adesão dos inúmeros ativistas e militantes sociais, e formaram um coletivo de lutas sociais importante para a resistência no campo.

Ressalta-se também o protagonismo do MST na luta pela educação, movido desde o início pela “necessidade do cuidado pedagógico das crianças dos acampamentos de luta pela terra, aliada a certa intuição das primeiras famílias em luta sobre serem a escola e o acesso ao conhecimento um direito de todos” (Caldart, 2012, p. 500), tendo como uma das características principais a luta por escolas públicas dentro das áreas de assentamentos e acampamentos. É neste percurso de reivindicações dos direitos sociais que o MST, junto com demais coletivos sociais e políticos, chega ao que hoje conhecemos por Educação do Campo.

Como afirma Souza (2021, p. 291), “A experiência coletiva dos movimentos sociais constrói a concepção da Educação do Campo a partir do final de 1990”, a qual tem a 1.ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, como marco coletivo da luta por uma educação de qualidade e específica para o povo que vive *no e do* campo, cujo objetivo é a “construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses”. Nesta trajetória, coletivos de diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, na sua diversidade étnica e cultural, edificaram um processo de resistência na contramão do capitalismo, ainda que subordinado a ele (Caldart, 2004). Neste percurso, as experiências das instituições com a PA, em especial as EFA e as Casas Familiares Rurais, trouxeram inspirações importantes para o debate da Educação do Campo e o processo de consolidação da política pública educacional, como veremos no próximo tópico do texto.

#### 4. As EFAs como potencial de formação integral dos sujeitos do campo

Retrocedendo na história, já em 1924, ao refletir sobre o ensino e, dentro deste, sobre os programas de estudos e planos de vida escolar, Pistrak (2005) dizia: “a escola, de centro de formação de crianças, transforma-se em um centro de vida infantil” (p. 127), ou seja, nessa época já era latente a ideia de uma escola que preparasse integralmente o sujeito para a vida antes que para o trabalho em si, sobretudo por meio da prática de uma cultura unificadora.

Por sua vez, Gramsci traz a ideia da escola “desinteressada” e “escola unitária”, ou seja, uma escola que integra trabalho, ciência e cultura harmoniosamente, buscando a formação integral dos/as jovens e sua conexão com o mundo do trabalho e da política.

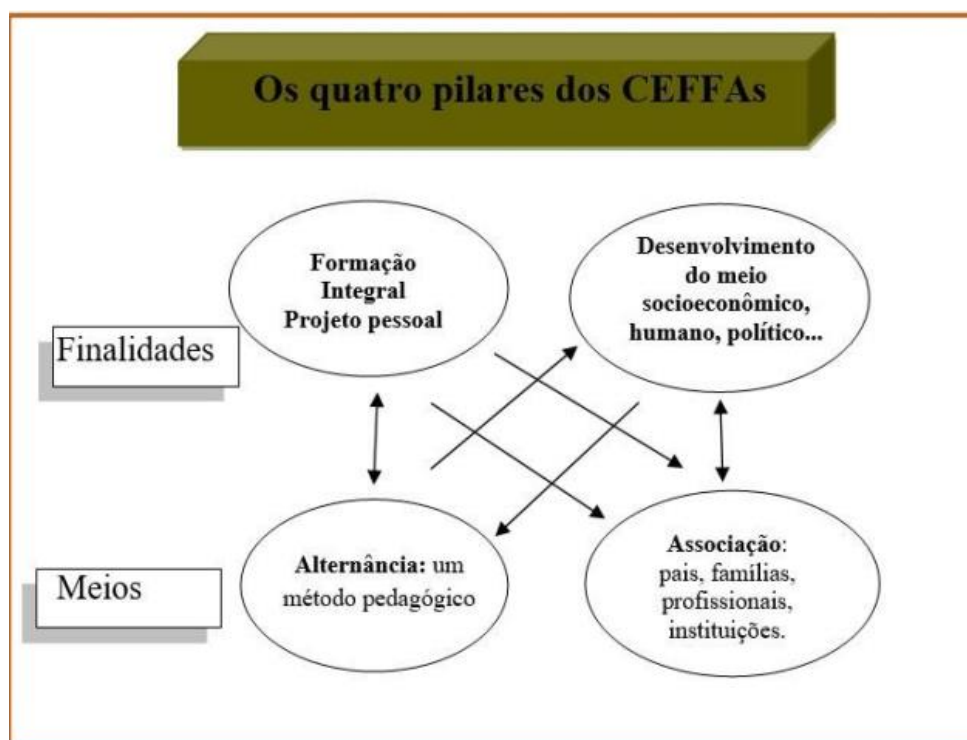
A ideia de uma escola ‘desinteressada’ está ligada a uma concepção de educação que oportunize a absorção e assimilação pelo educando de todo o seu passado cultural, acumulado historicamente e que deu origem à sociedade em que o indivíduo está inserido. (Nascimento & Sbardelotto, 2008, p. 282)

Segundo Nascimento e Sbardelotto (2008), a ideia de escola unitária em Gramsci ou de cultura geral “fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual” (p. 283), pois “tem como fundamento a superação da divisão do trabalho manual e intelectual estabelecida pela divisão da sociedade em classes” (Ramos, 2012, p. 341). E, tendo o trabalho como princípio organizador, a escola “deveria propor-se à tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa” (p. 344). Estes são aspectos de relevância para o debate da formação dos sujeitos do campo.

Pensar a formação para o trabalho e para a emancipação política dos sujeitos do campo nos remete à trajetória da PA no Brasil desde o final dos anos 1960, que nos provoca pensar nas contribuições para o debate dos desafios políticos e pedagógicos da Educação do Campo. A EFA “é uma escola rural alternativa que visa o fortalecimento da relação escola/comunidade dentro de uma perspectiva integrativa de educação” (Cavalcante, 2007, p. 15), por meio da PA, considerada como “um processo formativo contínuo que ocorre numa descontinuidade de tempos, espaços e atividades. (...) [E a] ligação entre eles é primordial para garantir a continuidade do processo” (De Burghgrave, 2011, pp. 145, 147).

Seguindo este pensamento Gimonet (2007) apresenta, dentro de um movimento mundial, os quatro pilares nos quais se apoia a PA nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e, dentro deles, as EFAs.

FIGURA 1  
Pilares dos CEFFAs



Fonte: Gimonet (2007, p. 15).

Analisando a Figura 1, Rodrigues (2020, p. 9) explica:

As finalidades e os meios são eixos presentes em quaisquer CEFFAs, não sendo possível atingir as finalidades da formação integral dos alunos, tal como o desenvolvimento do meio, sem a existência do método pedagógico da alternância e a presença das associações. Deste modo, as setas presentes em todos os sentidos representam que todos os eixos se apresentam interligados.

No Brasil dos anos 1960, a PA ganhou fôlego com a proposta de evitar o êxodo rural dos/as jovens do campo, promover a formação voltada para o trabalho e o investimento local, tendo como meta a "formação integral" e o "desenvolvimento do meio". Com o amadurecimento do debate político pedagógico dos movimentos sociais do campo, há uma demanda por garantir uma educação de qualidade, seja na etapa da educação básica, seja no ensino superior, que possa qualificar a formação dos sujeitos camponeses para o mundo do trabalho, tendo como pressuposto a emancipação social e política no campo e na cidade.



## 5. Aspectos metodológicos

O caminho metodológico da pesquisa consistiu em selecionar a turma de egressos/as a ser pesquisada em uma das mais antigas EFAs da Bahia, ainda em atuação. Elegeu-se a “Quinta Turma” (1988 a 1990) devido a algumas de suas características específicas, a saber: foi a primeira turma a permanecer 3 anos em processo de escolarização formalmente reconhecido pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação, pois antes a instituição tinha como foco a “formação de lideranças comunitárias” em processos de educação não formal; foi a primeira turma a lutar por ter seus estudos certificados; além disto, foram jovens que vivenciaram ali um momento peculiar de lutas pela redemocratização do país, com a criação da Nova Constituinte de 1988 e um intenso processo de articulação e mobilização política no campo e na cidade.

Como estratégia de coleta de dados empíricos, o contato com os sujeitos da pesquisa foi feito por meio de cartas, *e-mails* e *WhatsApp*. Os/as entrevistados/as, além de responderem a um questionário fechado, puderam se expressar por meio de uma entrevista semiestruturada e, logo após esta etapa, por uma carta aberta na qual poderiam declarar livremente seu reconhecimento pelo tempo que passaram na instituição, na perspectiva de apresentá-la como potencial formativo aos/às jovens em busca de escolarização no campo. Para participação na pesquisa, pesquisador e sujeitos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a fim de assegurar os cuidados éticos da pesquisa. No texto, para garantia do anonimato, foi atribuído a cada entrevistado/a um nome de flor do campo de cores arroxeadas e azul.

Dos/as jovens egressos da EFA, foi possível contatar 12. Todos/as preencheram o questionário fechado com questões sobre dados socioeconômicos que possibilitou traçar um perfil das suas condições de vida na fase adulta. Destes/as, sete são do sexo feminino e cinco do sexo masculino; a faixa etária está entre os 44 e os 50 anos; sete ainda vivendo na zona rural e cinco na zona urbana; seis com ensino fundamental incompleto, cinco com ensino médio incompleto e apenas um/a com ensino superior completo. Desses sujeitos, apenas dois ainda atuam como trabalhadores rurais.

Após o questionário com os/as 12 egressos/as, a partir dos critérios paridade de gênero, atuação em movimentos sociais, situação de moradia, foram selecionados/as seis egressos para entrevistas complementares. A proposta foi de ter um grupo de egressos/as do sexo masculino e feminino, com moradia entre zona rural e urbana, na perspectiva de analisar a condição de permanência no campo ou razões de mudança para a zona urbana; condições de trabalho na zona rural, ou condições de trabalho na zona urbana; condições de participação em organização social e/ou política; condição de permanência de vínculo com a instituição (seja morando próximo ou distante geograficamente). Tais questões ajudaram a compreender



os impactos da formação em alternância no percurso dos/as jovens, hoje adultos/as trabalhadores/as.

Participantes da gestão e alguns/mas docentes da época foram também entrevistados/as, com o objetivo de pesquisar institucionalmente dados do processo de reconhecimento da escola; da quantidade de egressos/as da referida turma; obter dados e contato dos/as egressos/as; assim como ter a possibilidade do acesso aos registros institucionais e profissionais acerca dos procedimentos pedagógicos da EFA, possibilitando uma análise mais qualitativa da instituição no período. A ideia da carta aberta veio em uma etapa conclusiva da pesquisa, com a perspectiva de registrar como os/as egressos/as apresentariam o potencial formativo da instituição hoje, para jovens em busca de escolarização no campo.

Durante a coleta de informações, foi iniciado o processo de análise dos dados a partir da técnica de “triangulação dos dados” proposta por Triviños (2009), a qual

tem por objetivo abranger a máxima amplitude na descrição e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. (p. 138)

Nesta perspectiva, o pesquisador se concentra em três aspectos de análise: os processos e produtos do sujeito (dados dos questionários, das entrevistas e das cartas); os elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade (documentos); os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macroorganismo social no qual está inserido o sujeito, ou seja, o modo de produção em que estiveram e estão inseridos estes sujeitos e a sua posição frente às forças e relações sociais em que são submetidos nos meios de produção e às classes sociais. Tudo isso combinado com o método da hermenêutica-dialética.

Assim, foi necessário mapear os sujeitos de pesquisa a partir de “processos e produtos” que circundam o seu entorno e suas implicações para a investigação proposta e seus objetivos, desvelando muitos dos desafios dos processos de escolarização, da formação crítica e da emancipação política dos/as jovens, levando em conta o caminho por eles/as percorrido por mais de um quarto de década. Buscou-se analisar o percurso desses/as egressos/as da EFA, sua relação com a PA e os desafios da formação crítica para a juventude do campo da década de 1990, buscando compreender os desafios e o legado da formação da juventude do campo a partir da experiência na EFA.

## 6. A Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas e seus egressos da “Quinta Turma”

A EFARA, na Bahia, situa-se a 148 km da capital do estado. Os/As agricultores/as da região, ao perceberem a necessidade de criar uma escola específica para a educação de técnicas agrícolas e formação humana e social para seus/suas filhos/as, viram que era necessário criar uma associação em que os membros desse grupo idealizassem e buscassem mecanismos para a sua possível construção. Os desafios foram inúmeros.

Quem mora na roça e vive dela, sabe das dificuldades que enfrenta na profissão rural e com a família. A orientação profissional agrícola é praticamente inexistente para os pequenos; as escolas primárias eram e são poucas, sem professores suficientes, sem falar dos outros problemas que o agricultor tem que enfrentar: saúde, transporte, comercialização dos produtos agrícolas etc. (Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas [AEFARA], 1992, p. 14)

As difíceis condições foram por muito tempo deflagradoras de migração dos/as jovens para os centros urbanos em busca de oportunidades e melhores condições de trabalho e renda. Então, por volta do início da década de 1980, a Pastoral Rural da Diocese de Alagoinhas (padres, freiras e leigos), junto às comunidades locais, começaram a buscar soluções para o fenômeno migratório dos/as jovens e tiveram a EFA como proposta possível para estabelecer ações pedagógicas que contemplassem a formação dos/as jovens, estimulando-os/as a permanecer no campo e na região. (AEFARA, 1992).

O trabalho de base para implantação da EFA na região foi iniciado no ano de 1982, com reuniões em diversas comunidades para explicar como funciona uma escola família e qual a importância da adesão comunitária. Segundo dados institucionais, o êxito do trabalho de base deu possibilidade da formação de uma comissão com dois/duas representantes de cada comunidade com o objetivo de periodicamente se juntar para planejar e articular o projeto de construção e implantação da EFA. Foi de fundamental importância a doação de 55 tarefas de terra pela Diocese entre os municípios de Inhambupe e Alagoinhas (Bahia), na Fazenda Bebedouro, próximo ao Distrito de Riacho da Guia (AEFARA, 1992). A partir da doação, no mesmo ano, foi iniciada a construção da escola com ajuda das comunidades e da primeira turma composta por 28 alunos/as; a primeira sessão teve início no dia 17 de abril de 1983 e o curso era voltado para a formação de lideranças comunitárias locais.

Na década de 1990, a escola regularizada obteve autorização da secretaria municipal para trabalhar com turmas da 1.ª à 8.ª séries da educação básica. A Quinta Turma, objeto de estudo neste texto, estudou na EFARA dos anos de 1988 a 1990; foi a primeira turma a obter a certificação escolar da EFARA, daí a sua importância na análise deste percurso.

Hoje, a EFARA funciona voltada para experiência pedagógica comunitária de ensino

médio e profissional integrado com seu currículo alicerçado na Base Nacional Curricular Comum e a Parte Diversificada. A EFARA, assim como as demais EFAs do Brasil, caracteriza-se por sua formação a partir do Associativismo, pela PA e pela Formação Integral do jovem. A formação dos/as jovens conta com a participação das entidades parceiras, das comunidades, das famílias, dos/as professores/as e monitores/as (educadores/as da PA).

A formação na EFA pressupõe os estudos propedêuticos e da formação para o trabalho, na relação teoria e prática. O contexto da Quinta Turma foi enriquecido pela participação em lutas sociais populares da década de 1980, devido ao processo de formação de lideranças comunitárias e políticas engajadas nos processos da redemocratização no Brasil do final do século XX. Várias instituições de apoio ao/á trabalhador/a do campo saíram do seio da EFARA, como sindicatos, cooperativas e associações. Tudo isso foi terreno fértil para alimentar a formação teórico-prática desses/as estudantes, hoje egressos/as, que tinham como gritos de guerra: “Reforma agrária já!”, “Basta de reflorestamento!” e “Não ao êxodo rural!” (Araujo, 2018).

A partir da PA, a EFARA proporcionou aos/às jovens a oportunidade de ter acesso ao estudo, ao mesmo tempo que formação para a produção agropecuária das famílias. A PA considera que a formação no meio rural precisa das experiências vividas na escola em diálogo com as famílias e comunidades (EFARA, s. d., p. 12). A PA busca estabelecer uma relação entre a instituição e o meio em que se vive, no tempo escola e tempo comunidade. O tempo comunidade traz as indagações, as inquietações e os problemas; o tempo escola busca a reflexão, análise das situações, as possíveis ações. Dessa maneira, os/as jovens alternantes estabelecem seus laços comunitários e familiares, em diálogo com a instituição e o seu processo educacional próprio, em diferentes ambientes de formação. Trata-se de um processo dinâmico, de cunho social, político, técnico e/ou emocional pois coloca os/as jovens em constante diálogo na relação comunidade/escola, estudo/trabalho, condições objetivas e subjetivas de vida.

O aluno é um sujeito ativo deste processo, numa dinâmica permitida por instrumentos metodológicos específicos. Capta as indagações e problematizações provindas das realidades de suas vidas familiar e comunitária e as leva à EFA, colocando em comum, comparando com as dos demais colegas, analisando, interpretando e generalizando. Dessa forma, considera que a pessoa se educa mais pelas situações que vive do que pelas tarefas que realiza na escola. (p. 12)

De acordo com a proposta da Alternância, há três momentos cruciais para dar dinamicidade ao trabalho pedagógico: a observação no meio profissional e pesquisa da realidade; a reflexão no meio escolar e análise da realidade; o retorno ao meio socioprofissional para atuar na realidade.

Por conta dessa trajetória intensa de formação e vivência comunidade/escola, esta

pesquisa buscou mostrar como as EFAs buscam, a partir da PA, contribuir com a formação de jovens críticos/as, capazes de abraçar as lutas sociais do seu tempo. A formação acadêmica, a situação de moradia antiga e atual, a constituição familiar de cada egresso/a, a sua relação com a escola no decorrer desse tempo, a sua participação de movimentos sociais, religiosos e políticos, bem como as suas opiniões sobre a escola para os/as jovens atualmente foram focos do trabalho empírico. Para este artigo, nos concentramos na “participação em movimentos sociais e políticos” com o objetivo de analisar este potencial de formação crítica proposto na história da instituição.

## 7. Pedagogia da Alternância e sua contribuição para a formação de jovens críticos

Como dito anteriormente, a EFARA até 1990 não era registrada como uma instituição educacional que pudesse certificar os/as seus/suas educandos/as. A sua prioridade, como fica claro na fala de uma egressa, era a formação de líderes comunitários/as para os desafios da vida no campo e suas demandas sociais.

Eu lembro bem que na minha época a gente não tinha como obrigação, não era o principal a questão da formação, *era principal pra EFA no momento, aqueles ensinios, era mais mesmo a questão de formar você para ser um líder comunitário*. Então assim, eu acho que foi um pecado, na época, muito grande. Tanto é que eu saí de lá, estudei três anos, e quando eu saí de lá, eu saí sem a oitava série porque na época a escola não era registrada. (Hortênsia, Entrevista 1; ênfase adicionada)

Este ponto tornou-se um aspecto de crítica pelos/as egressos/as pois, na perspectiva deles/as, a instituição desconsiderou a relevância que os/as jovens davam ao processo de certificação dos seus estudos como etapa necessária para a sua emancipação social e política no mundo do trabalho, condição já tão precarizada nas realidades dos sujeitos do campo (Leite, 1999).

Ainda segundo os/as egressos/as “a pedagogia adotada pela escola” era a de “formação autônoma” do sujeito, na linha da educação popular freireana. Na avaliação dos/as egressos/as, no entanto, o percurso na EFA com este formato não ajudou na adaptação em outras escolas de perfis tradicionais. O que demonstra que os/as egressos não percebiam a educação popular freireana adotada pela EFA no processo de formação de lideranças comunitárias como uma proposta política emancipatória, mas antes como um problema: primeiro por não oferecer a certificação dentro do sistema nacional de ensino, e segundo por não se adequar aos processos de escolarização de jovens, dentro dos padrões da escola tradicional (hegemônica).

As narrativas dos sujeitos de pesquisa apontam para uma abordagem pedagógica pautada

na *práxis*, o que, de forma coerente, obedece aos preceitos da pedagogia freireana neste ir e vir de reflexões que demandam a maturidade dos/as educandos/as:

Lá a gente estudava, mas era um ensino diferente. A gente aprendia e se divertia. Era uma forma bem diferente que nos colégios fora não tem. Você tinha um horário pra tudo, você tinha aquilo ali. ... não era dizer assim: “eu vou levar o meu trabalho, vou simplesmente entregar pra professora, ou professor e aquilo ali ele vai corrigir e pronto, passar pra mim e se eu levei três...” Não, se você errou você era corrigido e você tinha de aprender o que você errou. ... ia ter uma discussão sobre aquilo, você tinha de aprender aquilo que você errou. (Glicínia, Entrevista 8)

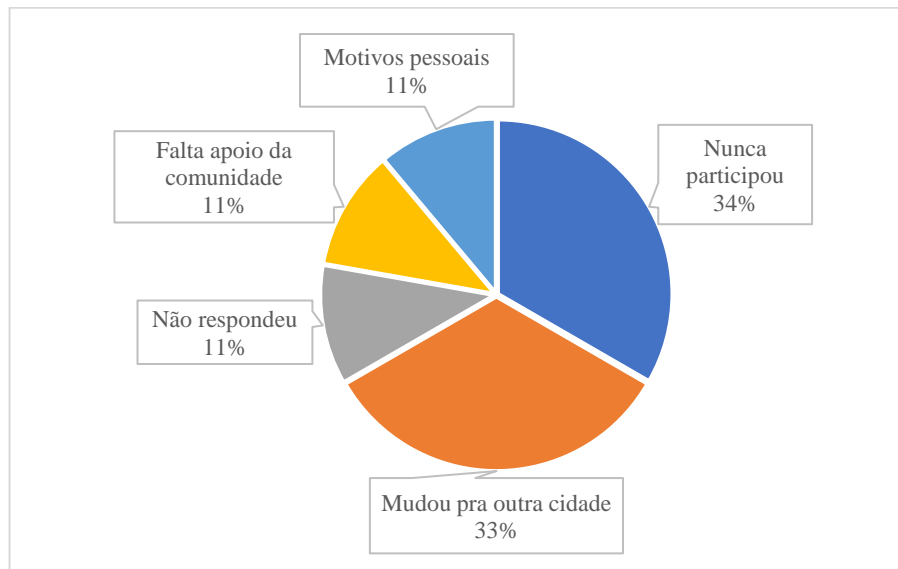
Os relatos demonstram haver também um reconhecimento da dinâmica pedagógica da escola pela sua proposta pautada na memória, na participação, no interesse pelo crescimento de cada um/a, incentivando o protagonismo dos sujeitos. (AEFARA, 1992). No entanto, com todo o legado da instituição na formação de lideranças políticas no início dos anos 1990, verificou-se na pesquisa que na vida adulta havia pouca participação dos/as egressos/as em instituições que atuam junto às comunidades de trabalhadores/as rurais, como previsto pela PA.

“Segundo dados da pesquisa, 09 egressos, no universo de 12, não participam de nenhum movimento social. Destes, seis já participaram antes e se distanciaram, a grande maioria alegando, como justificativa, a mudança de residência para os centros urbanos.” (Araujo, 2018, p. 119). Levando em conta a discussão da formação política na década de 1990 como um dos objetivos da instituição, a ausência de engajamento dos/as egressos/as em movimentos sociais e/ou instituições, organizações sociais vinculadas a causas sociais e políticas chama a atenção neste estudo. A falta de engajamento é justificada pelos/as egressos/as por razões muito diversas, como se pode ver na Figura 2.

Após a saída da escola, 3 egressos/as declararam que nunca mais participaram de movimento ou grupo social. Três afirmaram já ter participado de movimentos sociais ou coletivos organizados, mas admitiram que, “atualmente”, encontravam-se afastados/as; como justificativa recorrente, havia a mudança para os centros urbanos, provocando o distanciamento das lutas coletivas. Dos/as 3 egressos/as que afirmaram participar, apenas um, hodiernamente, assume função de coordenador ou diretor em espaço de organização social.

FIGURA 2

**Motivos pelos quais saíram dos movimentos sociais**



Fonte: Araújo (2018).

O primeiro motivo para a não participação na vida adulta, segundo a pesquisa, é a *falta de interesse* dos/as egressos/as em participar de grupos e coletivos de lutas populares. Alguns/mas entrevistados/as deixam explícito que esse foi o principal motivo pelo qual não participaram mais de coletivos sociais, depois que saíram da EFA. Em contraposição a esta afirmativa, a egressa Violeta afirma, ao avaliar os/as colegas:

Porque independentemente de onde você vai morar, você vai ter gente pra cuidar, pra ser liderança, né? ... Eles [os colegas] *não tiveram interesse* em manter um trabalho, trabalho no qual teve um preparo, um aprendizado grande, três anos, tudo foi martelado, mastigado, o dia a dia, os monitores, as orientações, tudo pra desenvolver este trabalho, independente de comunidade e de religião. (Violeta, Entrevista 10; ênfase adicionada)

A reflexão sobre esta não participação passa por avaliação da Hortência, que chama atenção para a *perda de foco* em meio às demandas da vida adulta:

Quando eu fico observando a manifestação do pessoal na rua, eu digo: quem é que puxa aquelas manifestações? ... eu fico me vendo ali. Eu digo: meu Deus do céu, será que tem um aluno da Escola Família Agrícola ali em São Paulo, Rio de Janeiro, Salvador? Então, a gente vê que perdeu um pouco o foco ... quando a gente quer, todo mundo vai achar um espaço onde quer que esteja. (Hortência, Entrevista 1)

Mas essa “perda de foco” pode ser analisada também como consequência da *pouca*

*militância* e a *perda de credibilidade nos movimentos sociais* devido à conjuntura política, socioeconômica na qual vivemos no Brasil do século XXI. As dificuldades de sobrevivência na sociedade capitalista desigual, seja no campo ou nas cidades, consome o tempo dos trabalhadores e trabalhadoras com as demandas do dia a dia e as necessidades para lidar com as questões objetivas advindas das condições de vida precárias. O tempo para engajamento na dinâmica de organização social dos coletivos e suas agendas emergentes é escasso e, quando este envolvimento acontece, as mudanças estruturantes são lentas e pouco perceptíveis para as condições de vida dos sujeitos sociais implicados nos movimentos.

Eu mesmo tenho algo que eu parei com esses movimentos, porque, me desculpe a franqueza, porque só vejo mais 'blá-blá-blá-blá'. Nada sai do papel, nada a gente vê a prática, só teoria ... Se a pessoa tiver a visão financeira, eu acho que muitos tiveram a visão disso, porque hoje pra você ser um líder de comunidade, pra você seguir um trabalho comunitário, você tem de ter primeiro sua fé dentro de você, porque se você for buscar por interesse não vá não, entendeu? (Lavanda, Entrevista 2)

Esta sensação pessimista e pouco entusiasmada é comum nas falas dos/as egressos/as. Na sociedade hodierna, o discurso da eficiência, da eficácia, do pragmatismo que refuta o tempo das reflexões, traz para estes sujeitos uma demanda pelo imediatismo, a necessidade de emprego e renda, a urgência das questões de sobrevivência, que fazem do tempo de reflexão um luxo pouco acessível para os/as adultos/as, trabalhadores/as, principalmente os/as que vivem nos grandes centros urbanos. Esta característica de desestímulo para a participação em organizações sociais tem sido impulsionada há décadas e fica mais forte com a mudança do campo para as cidades por parte de boa parte dos/as jovens da época.

A pesquisa pode constatar que os/as egressos/as da Quinta Turma da EFARA, apesar dos esforços em torno dos princípios da PA de valorização das comunidades locais, em sua grande maioria migraram para os centros urbanos em busca de trabalho após completarem seus estudos. Ou seja, a formação voltada para a permanência no campo não foi suficiente para assegurar as condições de sobrevivência nas comunidades locais. Com o tempo, os/as egressos/as vão percebendo como as questões econômicas vão se sobrepondo frente aos ideais de organização política e seus coletivos de lutas sociais, tornando-os indivíduos que, apesar da formação política, ficam impossibilitados de exercer suas militâncias e abraçar as causas coletivas emergentes. O fenômeno do “amadurecimento” dos/as jovens da classe trabalhadora no capitalismo excludente é marcado pela transformação de sua vida adulta, voltada para o mercado de trabalho, indivíduos perdidos na multidão, com pautas únicas e deliberadamente pontuais, rumo a condições de vida possíveis na sociedade desigual.

Parte das reflexões políticas realizadas na formação dentro da EFA com preceitos de sustentabilidade e voltada para valores coletivos e comunitários se perde no imediatismo do



dia a dia, quando a vida adulta cobra a autonomia financeira e a inserção no mercado de trabalho. Como se pode ver no relato abaixo:

Há uma contradição muito grande nos alunos da EFA que você fala o tempo todo, que a metodologia da EFA fala muito contra a questão do reflorestamento, aí se você hoje for pegar o histórico dos atuais alunos da EFA que se formam para técnicos agrícolas, ... quando você vai ver, nestas empresas você vai pegar maioria dos técnicos agrícolas filhos da EFA ... então querendo ou não é uma contradição. (Hortênsia, Entrevista 1)

*A luta pela sobrevivência* é um fenômeno de contradição que persiste na vida adulta dos/as egressos/as. O sonho da “vida boa nas grandes cidades” parece não ter se realizado para todos/as, ou para quase nenhum/a. O ritmo da vida urbana, além de dificultar a continuidade dos estudos, também impossibilitou, em muitos dos casos, a continuação da militância social e afastamento da vida no campo.

A gente viveu muita coisa assim, motivos para desanimar, para tirar seu estímulo e tudo, e aí quando você vai caindo pra real, infelizmente, a sociedade capitalista, ela anda ali no páreo com os movimentos, com as escolas, então quando você chega numa cidade grande que se emprega ... Você sai de casa 4h da manhã e chega 8, 9, 10h da noite, imagine você quando tem um sábado e um domingo de folga, se você vai ter mais estímulo para estar dentro de um movimento... (Lírio-do-vale, Entrevista 4)

Os mesmos motivos que praticamente os/as impediram de continuar nos estudos, também os/as impediram, de certa forma, de continuar participando de movimentos sociais. Saíram do campo para buscar melhores condições de trabalho e vida, mas a necessidade de sobreviver nos centros urbanos, muitas vezes sem o apoio necessário da família, de amigos ou institucional, leva ao isolamento, à acomodação e ao descrédito no potencial das lutas sociais. Este impacto, além de afetar as condições objetivas de vida, afeta as condições de subjetividade diante da vida.

A falta de ânimo e orientação são importantes aspectos a serem discutidos. Ao sair da escola e partir para as metrópoles, os/as jovens egressos/as parecem ter ficado isolados/as, sem orientação e sem ter com quem compartilhar os desafios do mundo da vida adulta. Longe do aconchego institucional, do local de origem e das famílias, sem ter quem os/as animasse e ou guiasse na busca de bandeiras de lutas locais, eles/as se viram obrigados a buscar estratégias individuais de sobrevivência.

Buscando compreender como deixou de participar de coletivos sociais na vida adulta, Orleandro explica:

Da minha parte eu tinha pouco tempo e também nós não achamos pessoas aqui em Salvador neste período que nós estávamos com aquela ideia bem fresca na cabeça, então nós não achamos uma pessoa neste período que de uma certa forma levasse a gente para este lado. Não conhecemos, não chegamos a conhecer. Se conhecemos essas pessoas não fizeram convite. ... se tivesse feito, com o grau de esclarecimento que eu tinha naquele tempo, o envolvimento, com certeza eu teria feito parte de algum movimento, mesmo que não tivesse hoje, mas naquele momento eu teria feito parte. ... naquele tempo eu não tinha conhecimento, aonde ir buscar, isso dificultou a nossa inserção no meio dos movimentos sociais. (Orleandro, Entrevista 5)

Dentro destes aspectos subjetivos, a “*vocação*” também foi considerada uma motivação importante na caminhada de militantes sociais. Não se pode ir contra as inclinações pessoais, as demandas de envolvimento em processos coletivos requerem uma afinidade com aspectos de militância que não são muito comuns na vida adulta. Isso foi citado pelos/as egressos/as como uma das causas de distanciamento das organizações sociais. Segundo Orleandro,

Talvez em nossa turma não tivesse tanta identificação com os movimentos sociais, pode ser um fator também. Porque preparados nós fomos. ... eu acho que a nossa turma não teve tanta vocação, depois do preparo pra seguir os movimentos sociais. (Orleandro, Entrevista 5)

Ou seja, nem tudo é uma questão de formação. A EFARA deu subsídios para que esses/as jovens seguissem adiante, oportunizou discussões. E eles/as seguiram, cada um/a do seu jeito, cada um/a com as suas aspirações, mas seguindo caminhos diferenciados.

No que concerne a participação na vida político partidária, Violeta afirma:

Já a política é mais preocupante, né? Porque o político aqui no Brasil, a gente sabe como funciona, à base do ‘tome lá-dê cá’. E a gente não aprende isso, a gente aprende que tem de trabalhar com o líder ... o representante político, ele não tem de tá pagando seu voto antes. Porque isso aí é errado. Ou você paga ou você não ganha. A realidade é essa. ... por isso não tenho intenção, nunca tive intenção. (Violeta, Entrevista 10)

Nessa fala, a egressa avalia que a dinâmica político partidária e seus vícios no Brasil não condizem com a formação sólida, ética e compromissada que recebeu junto à PA e seus valores comunitários coletivos.

De novo o fator “*vocacional*” surge neste item de participação na vida política partidária, considerado um elemento importante na formação de lideranças. Lírio do Vale avalia:

Na época que a gente concluiu que a gente fazia várias reflexões na pastoral da juventude, na cooperativa, nas associações a gente fazia assim tipo uma avaliação de quem era quem de nós. E a gente via que tinha pessoas, [cita o nome de uma colega como exemplo], ela falava: não [seu nome]

essa coisa de associação, de cooperativa isso é um negócio mais pra você, eu não me vejo muito nisso, agora já na igreja [nome da colega] se dava muito bem. ... então quando você já faz essa autoavaliação, você já recua né? (Lírio-do-vale, Entrevista 4)

Ainda na perspectiva de aspectos da subjetividade ao avaliar a falta de engajamento político na vida adulta, os egressos falam da *decepção com lideranças e ex-formadores*. Segundo Lavanda, são pessoas que os/as orientaram, mas que na prática pouco deram exemplo daquilo que ensinaram.

Além do interesse, é uma coisa que se falava, mas na prática não se via ... a gente seguiu uma orientação aqui, quando a gente foi ver estavam em outro caminho, outra direção ... tem coisas que me decepcionaram, porque, assim, você está me orientando algo e daí adiante, na frente eu vou olhar e você tá fazendo o contrário, aí você se decepciona. (Lavanda, Entrevista 2)

Para aqueles/as que tiveram experiências com a participação na política partidária, a avaliação é diferente: não se trata apenas de uma formação, mas antes de condições objetivas para desenhar uma trajetória dentro da política partidária hegemônica; as tentativas frustram quando não há um retorno para se pensar em algo diferente da cultura existente. Lírio do Vale provoca:

Depois de seis anos que eu saí [da escola], já fui candidato. ... na questão política nós já em outros momentos já fizemos esta discussão, esta reflexão com relação às lideranças dos movimentos sociais. ... comentávamos que a gente não tá sabendo de fato fazer política como deve ser feito. Porque assim, a gente fez um levantamento de todos os candidatos que se lançaram nessa eleição passada, dos movimentos e não tivemos êxito. ... Então, eu estou trazendo o problema para os dias de hoje. Mas na nossa época, também, a gente percebia que alguns candidatos como [cita o nome de alguns colegas], lideranças bem-conceituadas dentro de seus movimentos, mas que pra questão da capitalização dos votos em si, a gente percebia que não tinha o mesmo poder de barganha dos outros candidatos. ... eles se preparam financeiramente. E aí quando você chega com palavra, aí o nosso povão infelizmente não é convencido e aí acaba repetindo os mesmos erros e continuando na mesma situação. Então, isso desmotiva. (Lírio-do-vale, Entrevista 4)

Os dados empíricos sobre as trajetórias políticas e militantes dos/as egressos da EFARA podem ajudar na compreensão dos desafios e das lacunas existentes para a consolidação de um perfil emancipatório e crítico que de fato afetem as suas condições de vida. Os/As egressos/as demonstraram potencial de reflexão sobre causas e consequências da sua formação na vida adulta. Uma das reflexões possíveis reside nos entraves que a sociedade capitalista impõe aos ombros da classe trabalhadora no campo e nas cidades.

## 8. Considerações finais

O objetivo deste artigo foi mostrar como as EFA buscam, a partir da PA, contribuir com a formação de jovens críticos/as, capazes de abraçar as lutas sociais do seu tempo. O texto inspirou-se em uma pesquisa mais ampla que analisou o percurso de egressos/as de uma escola família agrícola no interior do Brasil, oriundos/as de um percurso formativo no final da década de 90 do século passado.

As EFAs surgem como sendo um modelo de educação que possibilita uma formação crítica, profissional e integral para jovens do campo, tendo em seu bojo a PA como princípio teórico metodológico e base de sua formação. As EFAs chegam ao Brasil na década de 1960 advindas da Europa, onde surgem na década de 1930, e com ampla inserção em outros continentes ao longo do século XX. No Brasil, elas chegam via entidades internacionais ligadas à Igreja Católica com apoio financeiro e formato metodológico, mas, ao longo da sua trajetória no território nacional, a PA e as EFAs foram afetadas pelo perfil da educação popular, comum nas organizações sociais ligadas à igreja progressista, como as comunidades eclesiais de base e as pastorais da juventude. Com a saída paulatina das entidades no financiamento das instituições pós década de 1990, e o legado exitoso das instituições na formação de jovens do campo, as EFAs foram aderindo ao formato da educação formal, com parcerias com os governos locais e responsabilidade sobre a escolarização dos/as jovens e certificação dos processos no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio. A Quinta Turma da EFARA foi a primeira turma a experimentar esta transição de cursos de formação de lideranças comunitárias agregados à escolarização com certificação.

A EFARA, em seu curso histórico, buscou imprimir no processo formativo dos/as egressos/as as características esperadas pela PA, tais como crítica social, formação humanista, formação profissional e perfil de liderança comunitária. Tais características formativas, no entanto, não foram suficientes para transformar as condições estruturantes das suas vidas de classe trabalhadora no campo e nem de evitar a mudança de muitos/as desses/as egressos/as para a cidade.

Assim como essa escola, as demais EFAs da Bahia e do Brasil que seguem os princípios da PA buscam oferecer uma educação diferenciada daquelas que praticam a pedagogia hegemônica, distantes da responsabilidade social frente ao projeto coletivo de sociedade com preocupações com o bem comum e com a preservação do bem-estar social das suas comunidades.

Na avaliação dos/as egressos/as da EFARA, o mundo da vida adulta não trouxe condições de sustentação do sonho de militância da juventude como previsto pela PA. Para além das

condições subjetivas (desejo, sonhos, projetos, percepções), existem as condições materiais de existência (trabalho, terra, renda, sustento...) que são fatores que implicam nas tomadas de decisões das pessoas para o deslocamento campo/cidade em busca de melhores condições de vida. Se a PA proporciona a formação, esta muitas vezes não se faz suficiente frente aos obstáculos e desafios que o capitalismo impõe às condições de vida e sustento da classe trabalhadora para permanência no campo e sobrevivência nos centros urbanos. A realidade dos/as egressos/as da pesquisa pode ser percebida no percurso de muitos/as adultos/as do campo e das cidades. A PA trouxe potencial de formação crítica e reflexão para os/as egressos/as, mas as condições objetivas de vida dificilmente podem ser revertidas na vida da classe trabalhadora na sociedade capitalista excludente sem que as lutas sociais se imponham.

Dessa forma, há que se lutar por valorização, reconhecimento, pesquisas, incentivos de políticas públicas para fomentar e criar condições estruturantes para a realização do trabalho educacional das instituições sob o preceito da PA – em especial as EFAs –, tendo em vista o potencial que tais instituições possuem no processo de formação de uma juventude que se entende camponesa e tem o direito constitucional de ser educada e valorizada em seus espaços de convivência e cultura em busca de transformação da sociedade.

*Agradecimentos: Agradecimento especial ao Professor Dr. Paolo Nosella, titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP pelo diálogo junto a esta produção desde a banca de qualificação de mestrado de José Conceição Araújo no PPGC da UFGO no período de 2016-2018.*

## Referências bibliográficas

- Araújo, José C. (2018). *Vaga-lumes de tocha: O ser, o fazer e os dizeres da Quinta Turma da Escola Família Agrícola da Região de Alagoínhas – EFARA* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana]. UFGO - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. <http://tede2.ufes.br:8080/handle/tede/753>
- Associação da Escola Família Agrícola da Região de Alagoínhas. (1992). *10 anos: 1982-1992*. Fonte Viva.
- Caldart, Roseli S. (2004). Elementos para a construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In Mônica C. Molina, & Sonia M. Jesus (Orgs.), *Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo* (pp. 13-52). Articulação Nacional Por uma Educação do Campo.
- Caldart, Roseli S., Kolling, Edgar J., & Vargas, Maria Cristina (2012). MST e educação. In Roseli S. Caldart, Isabel B. Pereira, Paulo Alentejano, & Gaudêncio Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (3.ª ed., pp. 500-507). Expressão Popular.
- Cavalcante, Ludmila O. (2007). *A Escola Família Agrícola do Sertão: Entre os percursos*

- sociais, trajetórias pessoais e implicações ambientais* [Tese de doutoramento, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA.  
<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/11845>
- Conselho Nacional de Educação. (2006). Parecer CNE/CEB n.º 1, aprovado em 1 de fevereiro de 2006: Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Ministério da Educação.
- De Burghgrave, Thierry (2011). *Vagabundos, não senhor. Cidadãos brasileiros e planetários! Uma experiência educativa pioneira do Campo*. UNEFAB.
- Escola Família Agrícola da Região de Alagoinhas. (s. d.). *Projeto político pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária*. EFARA.
- Fontes, Virgínia (2014). A sociedade civil no Brasil contemporâneo: Lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In Júlio César Lima & Lúcia Maria Neves (Orgs.), *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo* (3.ª reimpr., pp. 201-238). Fiocruz; EPSJV.
- Gimonet, Jean Claude (2007). *Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAS*. Edições AIMFR.
- Gohn, Maria da Glória (2015). Movimentos sociais na atualidade: Manifestações e categorias analíticas. In Maria da Glória Gohn (Org.), *Movimentos sociais no início do século XXI: Antigos e novos atores sociais* (7.ª ed., pp. 13-32). Vozes.
- Granereau, Abbé (2020). *O livro de Lauzun: Onde começou a Pedagogia da Alternância*. Edições UFC.
- Ianni, Octavio (1994). *A ideia de Brasil moderno*. Brasiliense.
- Leite, Sérgio C. (1999). *Escola rural: Urbanização e políticas educacionais*. Cortez.
- Liguori, Guido, & Voza, Pasquale (Orgs.). (2017). *Dicionário gramsciano*. Boitempo.
- Munarim, Antonio (2016). Educação do campo e LDB: Uma relação quase vazia. *Retratos da Escola*, 10(19), 493-506. <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.707>
- Nascimento, Maria Isabel, & Sbardelotto, Denise K. (2008). A escola unitária: Educação e trabalho em Gramsci. *Revista HISTEDBR*, 30, 275-291.
- Nosella, Paolo (2014). *Educação no campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil* (2.ª reimpr.). EDUFES.
- Paludo, Conceição, & Daron, Vanderleia P. (2012). Movimento de mulheres camponesas (MMC Brasil). In Roseli S. Caldart, Isabel B. Pereira, Paulo Alentejano, & Gaudêncio Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (3.ª ed., pp. 481-486). Expressão Popular.
- Pistrak, Moisey M. (2005). *Fundamentos da escola do trabalho* (5.ª ed.). Expressão popular.
- Ramos, Marise (2012). Escola unitária. In Roseli S. Caldart, Isabel B. Pereira, Paulo Alentejano, & Gaudêncio Frigotto (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (3.ª ed., pp. 341-347). Expressão Popular.
- Rodrigues, Anny L. (2020). *Conhecendo a pedagogia da alternância*. PROFEPT; IFMA.
- Souza, Maria Antônia (2021). Movimentos sociais e educação no Brasil: A conjuntura de 2013

a 2018. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 289-310.  
<https://doi.org/10.17227/rce.num81-10598>

Triviños, Augusto S. (2009). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. Atlas.

Viana, Nildo (2003). *Estado, democracia e cidadania: A dinâmica da política institucional no capitalismo*. Achiamé.