

Pensar o trabalho é pensar a vida: as dimensões da formação na pedagogia da alternância da escola família agrícola de Marabá-Pará

■ Marizete Fonseca da Silva

Resumo

Nas diretrizes curriculares do Programa de formação baseado na Pedagogia da Alternância denominado Escola Família Agrícola de Marabá, está expressa a suposição de que este pode contribuir para o desenvolvimento da agricultura familiar, por estar metodologicamente numa proposição que superaria aquela praticada pelas escolas vinculadas ao sistema de educação pública, ou seja, o percurso pedagógico ocorreria a partir das experiências desenvolvidas no processo sócio-produtivo dos jovens, e, em consequência disso, dar-se-á a requalificação do papel da família no processo formativo. Neste trabalho, analisei as dimensões da formação que vem sendo efetivadas pelo programa, tomando como central a análise do papel atribuído à educação e ao conteúdo da categoria trabalho. Neste sentido, conclui que, embora o programa seja um investimento

Abstract

In the line of direction of the established educational program based on Alternative Pedagogy of the Agriculture Family School of Marabá, the assumption is to express that this can contribute to the development of the smallholder agriculture, being foreseen methodologically in a proposal that would surpass that one practised by the existing school in the public education system, or, the pedagogical passage would occur from de experience developed in the socio-productive process of the youth and, as a consequence of this, repositioning the role of the family. In this article, we analyse the dimensions of the educational development that is being accomplished by the program, taking as central, the analysis of the role attributed to the educational system and the content of the type of work. In this direction, we conclude that, although the program

importante na formação da juventude do campo, em seu atual nível de desenvolvimento ainda são pouco evidentes as rupturas com a prática negada do sistema educacional e os efeitos sobre a agricultura familiar só poderão se fazer sentir mediante a institucionalização de processos paralelos que viabilizem a presença das famílias e das novas gerações na terra.

is an important investment in the education of youth, in its current level of development, the ruptures with the practice of the educational system are little evident and the effects on smallholder agriculture will only be able to be felt by means of the institutionalisation of processes that make it possible for the presence of the families and the new generations in the land.

| INTRODUÇÃO |

O processo de implantação de Programas de formação, que visam substituir ou complementar os processos educativos formais, tem, nas últimas décadas do século findo, se tornado comum no país. Sobretudo, a partir da década de 60, no bojo dos movimentos ligados à promoção da “cultura popular”, ampliou-se bastante o número de experiências com esse caráter. Para Zaluar (1994), em muitos casos, esses programas emergem como forma de contraposição à escola oficial e pública, colocada sob suspeição por intelectuais brasileiros, em determinados momentos históricos. A ela atribuía-se a acusação de estar a serviço da reprodução da ordem social vigente ou de não conseguir atender a demandas colocadas pelos segmentos populares, tal era o caso na linguagem, veículo da identidade da população alvo, ou ainda argumentando-se em relação à falta de um atendimento aos interesses materiais mais imediatos, de demandas que se definem a partir das discussões em âmbitos específicos, como é, por exemplo, o caso daquelas voltadas às atividades agrícolas. A partir dessa primeira premissa, há uma ênfase na defesa dos programas alternativos, por se supor apresentarem respostas mais adequadas ao cotidiano das populações às quais são dirigidos.

Referindo-se aos constructos iniciais que fundamentam a ação dos grupos que compõem os movimentos de promoção da “cultura popular”, ainda na década de 60, Paiva (1987) enfatiza que, naquele momento, aparecia como ponto alto nos discursos dos grupos que se lançavam ao campo da atuação educativa, a valorização da cultura do povo.

“(…) Pretendiam o rompimento dos laços de dependência do país com o exterior e a valorização da cultura autenticamente nacional, a cultura do povo. Para tanto a educação parecia um instrumento de fundamental importância. (PAIVA, 1987: 230).

Ao longo do período que se segue, surge uma variedade de programas educativos considerados alternativos, embora sob uma diferença nada sutil nos rumos da condução ideológica. Enquanto os primeiros programas pressupunham a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país, os que são produzidos a partir da década de 80, momento da pós-abertura política, visavam sobretudo apresentar soluções aos problemas sociais, tais como aquelas

sociais considerados excluídos ou das minorias, como é o caso dos programas de capacitação e geração de renda que se dirigiam às populações faveladas e negras.¹

1 Os programas educativos baseados na pedagogia da alternância

Os programas educativos que se baseiam na Pedagogia da Alternância foram trazidos ao país através da ação de membros da Igreja Católica, ainda na década de 60 do século XX. No entanto, é sobretudo ao longo das décadas de 80 e 90, que ocorre sua disseminação sob variadas denominações - Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs), Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), etc.

Estas experiências são originárias da França, a primeira criada em 1937. Hoje supõe-se a existência de quase 500 programas educativos com essas características na França (MFR)². Estão também presentes em 28 países, nos 05 continentes, através de aproximadamente 1000 centros (GIMONET, 1999)³.

Em alguns locais, como é o caso do Estado do Pará, foi somente por volta de 1990 que a discussão sobre implantação e expansão de tais programas tomou corpo. Atualmente, estão em curso discussões que envolvem inúmeras entidades representativas de categorias sociais e dirigentes de Instituições educativas de âmbito estatal e acadêmico. Por este movimento, constrói-se a tendência de tomá-los como modelo educacional mais adequado para o desenvolvimento da agricultura familiar. Entre as entidades de caráter não-governamental e as instituições governamentais, podemos destacar: a Federação de Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), a Fundação Agrária do Tocantins Araguaia

1 Citamos aqui como exemplo os seguintes programas: Comitê para Democratizaç„o da Inform-tica- atuando em favelas do RJ. Pretende, atravÊs da inform-tica, ocupar os jovens, dar-lhes uma perspectiva de futuro, gerar renda e emprego, profissionaliz-los e capacit-los (Baggio, 2001); Projeto Geraç„o XXI. Em parceria com a Fundaç„o BankBoston e com a Fundaç„o Cultural Palmares, visa assegurar, durante nove anos, a vida escolar de um grupo de 21 adolescentes negros - 12 meninas e 9 meninos - da cidade de S„o Paulo, do ltimo ano do ensino fundamental atÊ a conclus„o da universidade - Prefeitura de SP. (Silva, s/d); Projeto Brio - Igualdade de Oportunidade. Cursos profissionalizantes e de cidadania para jovens e adolescentes negros na faixa dos 14 aos 21 anos, por meio de convínios com instituiç„es p blicas e privadas de reconhecida excelência na capacitaç„o profissional. (SILVA, s/d)

2 Maison Familiale Rural.

3 Por serem estes dados de 1999, ele n„o abarca o n„ero real de experiências em desenvolvimento, dado ao processo constante de implantaç„o dessas experiências. Tomando sobre tudo o caso do Brasil, sabe-se de inumeros casos de implantaç„o dessas experiências

(FATA), a Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP) - entre outras instituições de representação política ligadas ao movimento social. O Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins (LASAT), o Centro Agropecuário (CAP), ambos ligados à Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Secretaria do Estado de Educação (SEDUC), são outras instituições.

Em função da dimensão que tais programas tomaram no país, constituiu-se toda uma rede de intercâmbio de abrangência nacional, regional e local, envolvendo entidades representativas, tais como a União Nacional de Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), a Associação Regional de Casas Familiares Rurais (ARCAFAR-Norte e Sul) e constantes encontros, dentre os quais, ao menos três, nos últimos anos, de âmbito internacional, envolvendo estas entidades de representação nacional, centros universitários de pesquisa do Brasil e da França e a Solidariedade Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - SIMFR.

No afã de popularizar ou compreender esses programas, multiplicam-se os textos produzidos nessas várias esferas. Inclusive, já se assiste a uma relativamente numerosa produção acadêmica sobre o assunto ou tangente a ele⁴ e que, aliás, em alguns casos, são textos pouco críticos com relação a esse tipo de experiência, restringindo-se a uma descrição com pouco conteúdo analítico.

Em geral, esses programas educativos se caracterizam por desenvolverem metodologia específica que consiste, entre outros pontos, na elaboração de um *plano de formação*. Por este plano, os docentes-monitores planejam o curso através de temas geradores, oriundos de uma pesquisa sobre os principais problemas reconhecidos pelos integrantes de uma comunidade no qual o programa pretende ser desenvolvido. É do Plano de formação, do qual decorrem as atividades que nortearão os estudos, buscando a efetivação do que se tem chamado, nos documentos pesquisados, de processo interdisciplinar.

Os estudos efetivamente devem ser iniciados com a elaboração do *plano de estudo*. Nele os jovens e monitores elaboram roteiros de entrevistas a serem realizadas junto às famílias dos jovens e membros da comunidade, sobre o tema gerador definido de antemão no Plano de formação, para ser estudado naquele período.

4 Moreira (2000), Visbiski et al (2002), Abramovay et al (2002), Nogueira & Muniz (2002), Tavares (2002), entre outros.

Os Planos de Estudos são aplicados durante o período de permanência dos jovens junto à família e visam assegurar que os jovens possam, inicialmente, tomar como ponto de referência para a sua formação os saberes locais sobre o tema gerador. Durante o período de permanência na EFA, eles devem confrontá-los com abordagens científicas sobre o tema, ampliando sua assim compreensão.

Os resultados da pesquisa realizada através do plano de estudos são sistematizados para serem relatados na *colocação em comum*, momento em que os jovens podem ter contato com as diversas experiências vividas pelo seu grupo social e debater essas impressões.

Os resultados desses estudos devem alimentar outras experiências, que deverão ser desenvolvidas ao longo das sessões de formação, bem como o registro de outras atividades desenvolvidas e contato com outras experiências, relatadas nos *cadernos de alternância*, que são sínteses dos conhecimentos da vida cotidiana.

Durante o período de permanência na EFA, os jovens vivem momentos coletivos de *estágios, visitas de Estudo às famílias e à comunidade*. A partir dos estudos realizados na escola, os jovens são levados a experiências agrícolas (como, por exemplo, nos lotes de agricultores, nas instituições de pesquisa e extensão, etc.) onde, o que foi estudado e discutido, pode ser observado na prática. Consistem em “trabalhos de campo” durante as alternâncias. (Relatórios e Dossiês - EFA, s/d; PESSOTI, 1995; MONTEIRO *et al*, 2000).

2 Escola Família Agrícola de Marabá - Pará

Este artigo tem o propósito de analisar um programa educativo, que se propõe baseado na dinâmica anteriormente considerada e que encontra-se em desenvolvimento, voltado aos filhos de agricultores da Microrregião Sudeste do Pará: Escola Família Agrícola de Marabá. A partir de dois aspectos, que se supõe singulares ao programa, admite-se que ele é potencialmente favorável à contribuição do desenvolvimento da agricultura familiar, e superador da metodologia praticada pelas escolas vinculadas ao sistema de educação pública. Diferindo-se no que se refere a materialização da formação, a partir das experiências desenvolvidas no processo sócio-produtivo dos jovens, proposição ancorada na relação trabalho-educação, baseia-se numa forma peculiar de conceber a práxis pedagógica. Estes aspectos são em geral negligenciados nos programas oficiais de escolarização.

O propósito desta análise é levantar as implicações desses tipos de proposições. Tomar por base tanto os documentos produzidos no âmbito das organizações e instituições vinculadas ao programa ou cujos

titulares manifestem opinião sobre ele, quanto (e sobretudo), informações coletadas a partir de trabalho do campo. Para além da definição do objeto da pesquisa que subjaz a esta análise, é fundamental demarcar o sentido da imersão no cotidiano, para olhá-lo a partir do contexto em que está sendo construído. Outrossim, esclarecer as formulações textuais produzidas sobre ele, pelos próprios atores sociais envolvidos, buscando analisar as implicações daí decorrentes.

Ao destacar o sentido de uma imersão em um universo cultural complexo em redes de relações cujos agentes se movimentam, interpõe-se a exigência e a capacidade de analisar essas relações sob diferentes prismas. Para tanto, deve-se ultrapassar - no caso do presente estudo - os dualismos sobre os quais muito programas são construídos, tais como oficial/alternativo, imposição/participação, individual/coletivo, entre outros que tendem a obscurecer a análise. A princípio, é o posicionamento frente a esse dualismo que, em parte, caracteriza inicialmente estes programas. Por exemplo: neles os métodos pedagógicos são definidos dentre aqueles que se consideram adequados à preparação da população alvo para a participação política ou inserção econômica. Por isso, em geral combinam formas diferenciadas de atuação.

No caso do programa EFA, concentrei a análise sobre as condições em que vem ocorrendo o fluxo e refluxo entre as diretrizes pedagógicas e as relações desenvolvidas pelos atores sociais. Focalizo tais diretrizes, num contexto que se quer fluido, entrelaçado à forma nada delgada de uma área de fronteira. O intuito fora analisar as implicações presentes na materialização da formação a partir do trabalho - visto como prática de vida - dos sujeitos escolares e a desejada reversibilidade dos frutos finais da formação sobre a família. Portanto, interessava analisar as conseqüências para o desenvolvimento prático do programa EFA de Marabá, dos níveis de pretensões presentes nas diretrizes norteadoras do programa. Destaquei a suposição de investimentos de caráter individual, educação da juventude, e coletivo, traduzida no fortalecimento da agricultura familiar. Tentei apontar os hiatos existentes nestas diretrizes documentais e nos diálogos entre a tríade: famílias/jovens/profissionais da instituição.

3 O trabalho de campo

No que refere ao aspecto metodológico pareceu-me evidente que a opção mais coerente para o desenvolvimento desse percurso seria aquela em que se privilegiassem as técnicas qualitativas de coleta e análise dos dados, uma vez que a problemática teórica, situando-se num campo genuinamente de relações sociais, exigia tais procedimentos instrumentais.

Esta pesquisa foi realizada entre os meses de abril e setembro de 2002, através de um trabalho de campo que constou da aplicação de questionários, da realização de entrevistas com profissionais educadores, jovens e famílias residentes em assentamentos rurais na microrregião.

O estudo de campo contou também (e principalmente) com um acompanhamento das atividades de alternância desenvolvidas no interior da EFA, durante os meses de julho a setembro, inclusive com permanência em tempo integral durante uma semana, nas dependências da escola.

II O contexto sócio-histórico microrregional

A análise da especificidade do desenvolvimento da Pedagogia da Alternância da EFA na Microrregião de Marabá impõe, sobretudo, a necessidade de compreendê-la a partir do conjunto de relações que compõem o que ainda se pode definir como uma região de fronteira⁵. Para Martins (1997), a fronteira é um lugar privilegiado de observação sociológica e de conhecimento dos conflitos e dificuldades próprios da constituição da humanidade. Ela se materializa na busca desenfreada de oportunidades, da constituição de modos de vida que se impõem frente à iminência constante de conflitos, massacres ou intenção de renovação de estratégias.

A dinâmica na fronteira amazônica tem sido fértil no que se refere às estratégias das populações na constituição de seus modos de vida e suas relações com os recursos naturais. E também em função de ações de âmbito estatal, que modificaram as feições regionais nas últimas décadas. Esse quadro é fruto de um intenso ritmo de institucionalização de processos de ocupação da terra e desenvolvimento de programas de caráter sócio-econômico.

5 De acordo com MARTINS (1997, p. 11-12), a fronteira é (...) ponto limite de territórios que se encontram em diferentes modos por diferentes grupos humanos.

No caso específico da microrregião de Marabá, no Pará, houve uma forte alteração na sua dinâmica nos últimos anos do século XX. Primeiro, em decorrência do processo de implantação da infra-estrutura viária, iniciada a partir do final da década de 60, ligando esta região ao restante do país. E segundo, em virtude do plano de colonização agrícola oficial da Transamazônica, desenvolvido entre os anos 70 e 74, resultante do Plano Nacional de Desenvolvimento.

Os dois fatores acima apresentados, concomitantemente à implantação, por volta do início da década de 80, de grandes canteiros de obras como a Barragem de Tucuruí e o Projeto Carajás, e a descoberta da reserva de minério de Serra Pelada, foram também marcantes para o aumento no ritmo de chegada de famílias à procura de terras, intensificando a densidade demográfica nessa área, alterando, sobremaneira, as formas de ocupação do espaço até então observadas. De acordo com De Reynal *et al* (1995), esse processo de intensificação da densidade demográfica se deu através do corte da área em dois grandes eixos, o norte-sul e o leste-oeste.

Ocorre que, talvez contradizendo a tendência relativamente aceita, vem se observando uma diminuição do fluxo migratório entre os espaços intra e extra microrregional, ao longo dos últimos anos, em função de algumas conquistas, tais como as vinculadas à posse da terra e a alguns programas de crédito, que favoreceram uma parcela dos chamados agricultores familiares. Essas conquistas são nítidas quando se observa, de acordo com Oliveira, Silva & Santos (2001), a expansão do número de Projetos de Assentamento - PAs (no ano de 1996 eram 130, no ano 2000 já chegavam a 276, e até 2000, o montante de recursos era de cerca de 61 milhões liberados apenas para instalação dos agricultores familiares). No estudo sobre o processo de migração de agricultores familiares na área rural da região de Marabá, desenvolvido por Oliveira, Silva & Santos (2001: 5), constata-se que em função dos fatores acima mencionados - acesso à terra e ao crédito -, há uma tendência à permanência na terra por tempo mais prolongado.

Entretanto, nota-se ainda uma alta carência de investimento produtivo, capaz de gerar alternativas de trabalho, o que, ao lado da baixa oferta de serviços públicos, faz com que se mantenha uma mobilidade regular de boa parte dos agricultores em busca de atender suas expectativas de vida. Em geral, a microrregião pode ser caracterizada por municípios que concentram em suas sedes as atividades de prestação de serviços, tais como comércio, serviços de saúde e de educação. No entanto, as alternativas de ocupação e de geração de renda têm se tornado escassas, em consequência do modelo político-econômico excludente em vigor e do volume populacional atualmente presente nessas áreas.

No Município de Marabá, por exemplo, observou-se um nível de crescimento populacional bem acentuado nos últimos anos, se comparado aos demais municípios da microrregião. De uma população de aproximadamente 12 mil pessoas, no final da década de 60 do século XX, saltou-se para algo em torno de 160 mil pessoas, no limiar dos anos 90. Essa microrregião é um dos pólos mais atingidos por esse crescimento desordenado, por ser um dos mais procurados, uma vez que, conforme mencionado acima, aí se encontra a maior circulação de bens, mercadorias e serviços. Conseqüentemente, é para este município e para outros um pouco menores, que se dirige ou deseja se dirigir boa parte daqueles indivíduos ou famílias que se vêm sem as condições de permanecer vinculados as atividades agrícolas.

Entretanto, numa análise mais geral, o que se tem observado é que as estratégias de reprodução das famílias têm sido mais estáveis no que se refere à permanência na localidade, visto que há uma redução no índice de saída da microrregião. Desde os últimos processos de ocupação que vêm ocorrendo ao longo dos últimos 20 anos, tem se ampliado o número de Projetos de Assentamentos (PAs).

Um Projeto de Assentamento (PA)⁶ pode ser caracterizado como uma unidade populacional que reúne um determinado número de famílias numa dada extensão de terra, na qual passam a desenvolver as atividades necessárias à sua reprodução, principalmente aquelas vinculadas à agricultura e à pecuária. Um projeto de Assentamento (PA) inicia o seu processo de constituição oficial como resultado da ação do Estado, na figura do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), geralmente em função de algum processo de ocupação espontâneo já em andamento. No início se sucedem os conflitos em torno da posse, seguidos das condições penosas de instalação em locais que, em muitos casos, não oferecem as mínimas condições para a sobrevivência humana. A partir daí, podem se iniciar relações um pouco mais estáveis e menos penosas que, de acordo com Martins (1997), podem ser assim caracterizadas: "A fronteira só deixa de existir quando o conflito desaparece, quando os tempos se fundem, quando a alteridade original e mortal dá lugar à alteridade política" (MARTINS, 1997, p. 151).

No início do ano de 2003, existiam em torno de trezentos PAs nas microrregiões Sul e Sudeste do Pará. Em geral, esses Projetos de Assentamentos resultaram de um quadro histórico de disputas, que põe em evidência a situação de dificuldades de muitas famílias,

6 Sobre a origem e desenvolvimento dos assentamentos no Brasil, existe uma literatura bastante vasta que inclui MEDEIROS et al (1994), BITTENCOURT et al (1998), DÍINCAO (1997), ESTERCI (1992), entre outras.

decorrentes do aumento do desemprego. O reconhecimento desses problemas fortalece a necessidade de políticas públicas no campo, capazes de gerar renda e ampliar as possibilidades de reprodução das famílias.

Na maioria dos PAs, o que se observa é a precariedade da situação de infra-estrutura básica e de serviços sociais, principalmente em relação à educação, saúde e estradas. Entretanto, através da criação e fortalecimento de organizações de trabalhadores e da pressão dos assentados junto ao poder público, tem se buscado garantir a viabilidade social destas formas de organização social e produtiva.

Essa caracterização da dinâmica microrregional é fundamental para que se compreenda em que condições foi implantado o programa EFA de Marabá. Em geral, os agricultores dispõem de baixíssimo ou nenhum nível de atendimento pelo Estado, tais como escolas, serviço médico, estradas, crédito, etc. São muitas as adversidades, aliás, típicas de uma região em que se tenta firmar a conquista dos direitos básicos. Em função disso, tem sido marcante a ação através dos sindicatos locais, associações e outras organizações de agricultores e, em alguns casos, também a interferência de técnicos e pesquisadores ligados a Instituições e organismos voltados para o reconhecimento da questão agrária. Trata-se de uma busca por institucionalização de serviços ou, segundo as lideranças locais, de uma “ação sobre a lógica de fortalecimento da Agricultura familiar”, contra a condenação da população a processos permanentes de exploração/expulsão. É nesse contexto que é proposto e que vem se desenvolvendo o programa de formação por Alternância denominado *Escola Família Agrícola de Marabá*.

A questão educacional, em especial a da educação da juventude, tem sido um dos elementos considerados necessários para a reprodução da agricultura familiar. Além da constatação do baixo percentual de oferta e permanência dos indivíduos na escola, a metodologia adotada tem sido alvo de críticas constantes, em encontros de agricultores e/ou de setores acadêmicos. Há consenso no julgamento da forma pouco qualificada dessa educação⁷. Juntamente com outros processos sociais, é colocado como iminente o desenvolvimento de uma política educacional que possa superar as mazelas da educação pública local ou a ausência dela.

No estudo realizado por Oliveira, Silva & Santos (2001), junto a famílias de seis Projetos de Assentamentos da Microrregião de Marabá,⁸ dentre as causas principais que justificavam a saída das famílias, a principal – na sistematização da ordem de prioridades – referia-se à

7 Tais críticas est.,o expressas, entre v-rios documentos, nos relatórios da Conferência Nacional por uma EducaÁ,o B-sica do Campo - Luzi,nia-GO/1998, no Relatório do Semin-rio de educaÁ,o da TransamazÙnica e Xingu-Altamira-PA/1997, no Relatório da Conferência de EducaÁ,o Rural do Sul e Sudeste do Par.-Marabá-PA/2001 e no Projeto Piloto de Ensino Rural - EETAGRI/SUDESTE/PA, s/d

educação dos filhos; à falta de escolas que ofereçam o ensino fundamental completo e o ensino médio, juntamente com as más condições da estrada. Ainda que essas causas possam ser consideradas à parte, ambas ganham destaque no conjunto das questões.

Os documentos das organizações representativas de agricultores, produzidos como síntese das discussões sobre a necessidade de expansão da agricultura familiar, também apontam a questão da preparação da juventude como condição fundamental para o fortalecimento desse segmento produtivo. Esse agricultor migrante ocupou a terra, mas tem outras necessidades, dentre as quais se sobressai a inserção de seus filhos em instituições como a escola. A terra não é garantia de permanência para as famílias. Elas reclamam outros benefícios e a escola aparece como uma prioridade. A falta de oferta de educação nas séries finais do ensino fundamental, na localidade onde residem, gera diversas conseqüências, tais como a interrupção da escolarização, ou a necessidade de manutenção do jovem longe da família, na casa de parentes ou conhecidos residentes na sede dos municípios caso se deseje a continuidade da escolarização. Inclusive é comum entre as jovens a permanência como empregadas domésticas como forma de garantir acesso à escolarização. Essas alternativas são altamente onerosas para a família e pouco cômodas para o(a) jovem, além de causarem a perda da mão-de-obra desse(a) jovem no processo de produção familiar agrícola.

III O processo de implantação do programa: avanços, limites e contradições

Foi no contexto de defesa do segmento produtivo, nesse processo denominado *agricultor familiar*, por parte das lideranças das organizações representativas de trabalhadores do campo, que, no final da década de 80, foi criado o programa do Centro Agroambiental do Tocantins (CAT). Este programa - inicialmente constituído por duas instâncias: a Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia/FATA, entidade que reúne os sindicatos de trabalhadores Rurais de Jacundá, Itupiranga, Marabá e São João do Araguaia, e o Laboratório Sócio-Agrônomo do Tocantins/LASAT, vinculado à Universidade Federal do Pará/UFGPA - passou a encaminhar experiências em diversos âmbitos: pesquisas científicas

8 A saber: Vila Bagaão/Limão, Nova Canaã, São João do Itacaiã nas, Lastrencia, Igua Fria e São Francisco.

voltadas às demandas dos agricultores e ações de desenvolvimento⁹. Dentro deste conjunto de ações, especificamente no que se refere à discussão sobre a educação para os filhos de agricultores familiares da Microrregião de Marabá, foi criada, já na década de 90, a Escola Família Agrícola - EFA - de Marabá.

Em 1993, durante o I Encontro de Jovens Rurais promovido pela Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA), em parceria com alguns Sindicatos de Trabalhadores Rurais, surge, de forma mais evidente, dentre as demandas políticas e sociais apontadas por jovens da região - filhos de sindicalistas, participantes de grupos de jovens vinculados à pastoral católica, entre outros, - a necessidade de se pensar um projeto de educação capaz de atender aos agricultores da Região de Marabá, um projeto que contribuísse para superar situações de insatisfação dos jovens e de suas famílias.

Foi criada uma comissão destinada a encaminhar os estudos de propostas educacionais que tivessem por base as expectativas traçadas nos encontros realizados naquele momento. Após algumas visitas a experiências presentes em outros estados, discussões com representantes institucionais nos municípios e algumas sessões de formação aos responsáveis e educadores da escola, foi implantada, em 1996, a EFA de Marabá. A escola iniciou com uma turma de 22 alunos oriundos de vários municípios da região. Atualmente, a EFA funciona com 2 turmas iniciadas, uma em 2001 e outra em 2002, totalizando uma média de 60 alunos.

Durante todo o seu funcionamento, o Programa EFA-Marabá, para desenvolver suas atividades, contou com parte da estrutura física onde também funcionou o CAT, composto por um Centro de Convivência e por um sítio. Hoje está sediada no próprio Centro de Convivência, antes apenas destinado à realização de eventos de trabalhadores rurais. Ambos, atualmente, pertencem à Fundação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA).

Os recursos necessários à manutenção e ao funcionamento da EFA-Marabá provêm de várias fontes, entre elas: da Secretaria Municipal de Educação-SEMED; cota financeira diretamente repassada pelos jovens ou com produtos alimentícios, em geral produzidos pela família; projetos de financiamento estabelecidos entre a EFA/FATA e outros organismos.

9 Para maior compreensão do processo em que se deu a criação do CAT e dos programas

O investimento que vem sendo feito na educação da juventude na microrregião de Marabá, através dessa iniciativa tem se mostrado válido. A partir do trabalho de pesquisa, é possível afirmar que um dos primeiros aspectos que denotam a sua positividade é a articulação de inúmeras entidades representativas de segmentos sociais da microrregião. A criação e desenvolvimento do programa têm se dado em meio a muitas discussões, que envolvem atores sociais diversos. Tal empreendimento se espraia por setores que se localizam no âmbito não só de organizações representativas de agricultores, indo até aquelas que se enquadram nos programas acadêmicos de pesquisa/desenvolvimento e, mais recentemente, estendendo-se às esferas estatais executoras de políticas públicas educacionais.

Com um investimento desta envergadura, o debate tende a se qualificar. No entanto, ao fazermos essa imersão, assumindo a posição de pesquisadora, é fundamental desvelar os discursos para perceber suas nuances. Existe um modelo construído na discussão com as lideranças, a partir das questões mais imediatas que se apresentam a elas, relacionadas à necessidade de reprodução de seus interesses, orientados por suas vinculações ideológicas e por compromissos com os segmentos sociais que representam, isto é, com os agricultores familiares. Entretanto, em que pese a percepção das vantagens desse nível de intervenção social na consecução do programa, não se pode tomá-lo pelo projeto pedagógico, ou seja, o processo de formação humana exige muito mais, requer que se vá além de alguns modelos pré-estabelecidos. Reclama uma escola “que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada.” (GRAMSCI apud. MANACORDA, 1990, p.28).

A justificativa de fundo para a implementação de um programa educativo não pode ser a defesa deste ou daquele segmento social, tomando por referência sua prática produtiva. Considerar a educação um investimento, implica assumir as responsabilidades com a formação humana, uma vez que ela não é apenas mediadora das relações do sujeito com o mundo do trabalho - no sentido estrito. A educação constitui, produz atitudes, disposições, visões, valores, inclusive sobre o próprio mundo do trabalho e sobre o que esses sujeitos em formação são, nesse momento. Isso remete a uma necessidade de profunda clareza sobre as práticas pedagógicas adotadas, ultrapassando o limite da defesa da agricultura familiar.

Nos documentos produzidos pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB) e reproduzidos em nível local pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI), figura que as

EFAs são instituições educativas destinadas a filhos de agricultores, de ambos os sexos, com idade acima de 14 anos, inseridos em atividades produtivas agrícolas e que tenham cursado até a 4ª série do ensino fundamental. O programa propõe-se a oferecer complementação de estudos de 5ª a 8ª séries, combinando, em seu currículo, disciplinas de formação geral do ensino regular com disciplinas relacionadas à atividade agropecuária (MONTEIRO *et al*, 2000). Seu intuito fundamental é, a partir daí, vir a contribuir para solucionar problemas que estão visceralmente ligados ao modelo econômico praticado na agricultura brasileira, atribuindo-lhes causas erradas, como demonstra o texto a seguir transcrito,

A falta de uma melhor formação do homem do campo tem refletido nos baixos índices de produção e produtividade pelo uso de técnicas de cultivo inadequadas à realidade da região. O resultado dessa combinação de fatores é o crescente êxodo rural descontrolado e a dramática redução da população rural, que contribui cada vez mais, para o aumento da concentração de terra e renda no campo. Como conseqüência desse quadro temos, o aumento da população dos centros urbanos, gerando inúmeros outros problemas sociais. (FETAGRI, 2001)

Essa perspectiva torna velados os fatores que geram a atual situação do campo e que tem suas raízes no processo histórico de colonização e na forma de modernização da agricultura, onde o modelo de desenvolvimento social fincou suas bandeiras. Esse foi o processo imediato que gerou os atuais problemas do campo.

Esse aspecto apontado acima é problemático. Se tomado dessa forma, o programa apenas coloca em evidência um suposto caráter teleológico da escola básica, ou seja, contribuir para tentar superar problemas sociais tais como a necessidade de reprodução da agricultura familiar, supondo-se, com isso, atingir várias outras situações cruciais para a reprodução da sociedade. É o caso da diminuição do êxodo rural já mencionado, da inserção profissional da juventude e da redução da criminalidade. Essa perspectiva parece apenas servir a um processo que tende a, como afirma Zaluar (1994), atenuar os efeitos nocivos do modelo econômico praticado. Caminha então para fracassar nesse intento, assim como fracassou o sistema educacional vigente. É preciso,

portanto, resmisticar esse discurso político de que, através das escolas que se baseiam na Pedagogia da Alternância, é possível dar tratamento a problemas que se constroem em outras esferas da vida social.

Não é apenas no âmbito dos documentos das organizações de agricultores que essa perspectiva aparece evidente. É possível localizá-la também em produções acadêmicas e em justificativas de relatos de experiências que se baseiam na Pedagogia da Alternância. No livro denominado "Retrato Falado da Alternância: sustentando o desenvolvimento rural através da educação" (2000) o autor enfatiza que:

Temos(...), uma grande massa de pequenos produtores rurais com um baixíssimo nível de educação formal ou informal trabalhando com agricultura familiar; massa esta que tende a ser engrossada pelo processo de reforma agrária, mas esvaziada com a migração para a zona urbana, conseqüência das dificuldades de sucesso na agricultura familiar em uma economia cada vez mais globalizada e competitiva. (MONTEIRO *et al*, 2000, p.18).

Diversos outros autores justificam a necessidade da adoção da Pedagogia da Alternância e guardam uma aproximação com esse tipo de argumentação, para justificar a necessidade de investimentos em educação e todos fazem constantes referências ao papel que a mesma pode ter no exercício da profissão agrícola.

IV Trabalho e vida: uma associação restrita

Consideradas as vantagens do nível de intervenção social presente na execução do programa e ressaltados os limites da justificativa que o colocam numa condição estratégica de superação das mazelas que hoje vive a agricultura familiar, não se pode negar as possíveis contribuições que um investimento pedagógico desse tipo representa.

Está especificado nas bases teóricas da Pedagogia da Alternância que a permanência do jovem um período na propriedade dos pais (15 dias) e um período na escola (15 dias), em regime de internato, é que deve fundamentar a totalidade do processo de aprendizagem. Este sim é o pilar da proposta que, talvez, represente o aspecto que mais deva despertar a atenção sobre ela: o favorecimento da práxis na construção do percurso pedagógico, que considera a ressignificação do papel da família no processo de *formação*.

Entretanto, na prática pedagógica da EFA-Marabá, o que se observou, durante o processo de pesquisa, foi uma intervenção pedagógica ambivalente. Em primeiro lugar, as vivências em sala de aula encontram-se pautadas numa concepção de formação, prioritariamente – não exclusivamente – para o trabalho como profissionalização. Isso é o que vem sendo mediatizado por alguns educadores e que está sendo fortemente assimilado pelos jovens. Tanto que ambos consideram central a possibilidade de inserção profissional.

Na expressão de muitos jovens e pais durante o processo de pesquisa, foi mencionado que os primeiros desenvolveram o interesse de seguir a profissão de técnicos agrícolas ou agrônomos, após o ingresso na EFA. Então, neste contexto, o valor trabalho termina sendo muito mais orientado para a possibilidade de uma identidade profissional, oferecendo uma suposta perspectiva de futura inserção no mercado e conquista de assalariamento.

Depois que eu comecei estudar na EFA eu comecei a criar em mim essa coisa dos movimentos e de querer ser técnico agrícola, acompanhar outros técnicos agrícolas também. Até aí eu não tinha acompanhado o trabalho de um técnico. E eu decidi fazer isso. (M, 19 anos – sexo masculino)

Para entender esse projeto pedagógico, é preciso estar atento ao modo como a instituição escolar faz a mediação com o mundo do trabalho, com vistas a superação da racionalidade que hoje está presente nos programas de escolarização. No caso da EFA-Marabá, é necessário repensar as concepções assumidas por alguns profissionais e mesmo as diretrizes curriculares do programa, uma vez que estas apresentam uma contradição com o que está expresso nas diretrizes da pedagogia da alternância. Estas diretrizes curriculares propõem a utilização do percurso pedagógico como instante propício para efetivar a formação integral do jovem, colocando-o frente a desafios que são apresentados por sua experiência em família e em comunidade, porém não vincula o percurso a este sentido restrito de profissionalização. O programa, todavia, apresenta uma idealização da função do técnico em agropecuária como o profissional com o prestígio necessário à solução dos problemas agrícolas. A imagem do trabalho é reduzida à assunção de uma função técnica para jovens, que ainda estão no início do processo de formação, caracterizando-se como uma questão a ser amadurecida dentro do programa.

Arroyo (1999, p. 26) focaliza os papéis desempenhados pelos agentes da escolarização, nos rituais pedagógicos, nas normas disciplinares, enfim, no conjunto de relações de poder estabelecidas pelos profissionais através do currículo¹⁰, que prefigura as relações sociais, marcando as identidades ou subjetividades dos jovens. Da mesma forma, é relevante a participação do currículo da EFA na construção das perspectivas de inserção profissional dos jovens do meio rural, embora este não possa estar reduzido a essa função.

Em segundo lugar, há também que se considerar, a relevância das significações elaboradas e compartilhadas nas relações com outros sujeitos, direta ou indiretamente envolvidos no processo. É o caso do aprendizado que se efetiva em outros âmbitos, com outras agências e agentes e que significa uma possibilidade de ampliação da percepção dos jovens. O contato com lideranças vinculadas às organizações representativas de segmentos sociais e a participação constante em eventos de naturezas diversas, em geral voltados à discussão de temas que envolvem a vida dos jovens e famílias, colaboram para uma ampliação do universo de conhecimentos dos jovens e acenam para a efetiva atuação destes junto a sua família e aos comunitários.

Em muitos casos, observa-se uma inserção/atuação dos jovens nas relações vigentes na comunidade, em espaços de debates coletivos, tais como a associação de agricultores das localidades. Neste campo também emergem aprendizados. Talvez esse seja um dos momentos mais importantes de contribuição para o desenvolvimento destes segmentos sociais genericamente denominados de agricultores familiares, como acenam os documentos produzidos em âmbito local. Todavia, esse outro nível de relação e suas contribuições na formação dos jovens, não substituem uma retomada das discussões sobre a concepção de trabalho subjacente ao programa, ressaltada anteriormente.

É claro que é importante que o programa ajude a pensar no trabalho como *labour*. Enquanto reprodução desses indivíduos é de se esperar que ele contribua para que o jovem compreenda as condições em que se desenvolve a sua existência e se posicione diante dela, principalmente diante da dinâmica regional, de intenso movimento pela conquista da terra. A necessidade de superação das condições de vida muitas vezes hostis, no espaço de fronteira amazônica, impõe a adoção de estratégias

10 Moradores de uma comunidade em determinadas épocas deslocam-se para outra comunidade, onde a demanda de m.,o-de-obra É maior.

por parte das famílias. Elas têm repercussões em vários âmbitos da vida social. Fundamentalmente, isso representa mais que lhe transmitir algumas noções de técnicas a serem desenvolvidas no lote; mas também cria expectativas de que ele possa, um dia, vir a ser técnico agrícola. Então, é preciso redimensionar os domínios em que o programa está atuando, direcionando-o para a ampliação da formação desses jovens.

Como afirma Duarte (2001), a formação deve se encaminhar para a realização de uma generalização cada vez maior, transgredindo os limites do trabalho como *labour* para trabalho enquanto *work*, que repercute na reprodução da sociedade. Dito de outro modo, trabalho cujo produto (material ou não-material) da atividade dos sujeitos tenha efeitos que vão além do único atendimento das particularidades individuais. Entretanto, “para que o indivíduo possa realizar o trabalho enquanto *work*, ele precisa que o trabalho como *labour* inclua, na sua reprodução como indivíduo, a reprodução das características humanas produzidas historicamente.”(2001, p. 46)

Paro (1999) também, como tantos outros autores, chama a atenção para esse papel possível de ser desempenhado pela escola:

Se pensamos no grave dever social de atualizar culturalmente as novas gerações, a escola deve ser importante, antes e acima de tudo, como consumo, como realização de um direito de usufruir do patrimônio construído pela humanidade, construção que se deu, diga-se de passagem, às custas sempre dos trabalhadores de todas as gerações passadas e da presente. É claro que a razão de ser da escola não se esgota na satisfação do consumo cultural, posto que a simples presença desse consumo já implica outras importantes funções da escola, inclusive a econômica. O que não se pode é derivar sua importância, exclusiva ou principalmente, do econômico como muitas vezes se pretende fazer. (1999, p. 11)

Ademais, ainda que entre os jovens haja uma reprodução das perspectivas de formação e engajamento futuro como profissionais técnicos de agropecuária, muito em função das experiências vivenciadas na escola, entre eles também está bem presente a clareza de que a formação deles deve alcançar um outro nível que supere o das necessidades imediatas, sob pena de limitá-los na sua relação prática com o mundo.

Outro aspecto a ser repensado refere-se à repercussão do programa junto às famílias. A concepção veiculada pelos documentos da Pedagogia

da Alternância das EFAs, postula uma requalificação do papel desta no processo pedagógico. Aliás, admite-se, desde o resgate histórico da origem francesa desta proposta de formação, que foi a inquietação de alguns pais de famílias agricultoras quanto aos rumos da escola, que deu origem a ela. Isso parece evidente no Documento Agrícola nº 1 da Secretaria Central de Iniciativa Rural Francesa, de 1936, citado por Tanton (2000, p. 98-99). Numa conversa entre um pai, preocupado com a hostilidade de um filho com relação a escola que precisava freqüentar, e um padre, sobressai-se: "Ele tem nojo da escola superior", dizia seu pai. "Cada vez que ele deve ir à escola aparecem novas lamentações. Entretanto, parar de estudar aos 13 anos, é lamentável".

O pai referia-se à ausência de vínculo com os temas presentes na vida cotidiana dos jovens ou mesmo à desqualificação da condição de agricultor, isso ficava patente no sistema de significação da escola, no processo de formação dos jovens. O universo cultural dos agricultores estava ausente dos saberes legitimados pela escola. Os jovens que as freqüentavam, ao voltarem para o convívio com a família, passavam a desqualificar os saberes locais.

Esta foi uma inquietação inicial que deu corpo aos programas que se baseiam na pedagogia da alternância, (...) ver nossos filhos nos olharem do alto quando eles retornam após três meses de pensionato na cidade. A terra, eles começam a achar que ela está muito abaixo, esses jovens agricultores transformados em urbanos 'sábios'...Sábios! Se pelo menos ficassem sábios. Mas lá também os programas não são feitos para a agricultura! Aliás, as turmas são grandes demais; o professor dá seu curso, compreenda quem puder. Ele não pode se ocupar de cada um em particular. As escolas de agricultura? Quantos verdadeiros agricultores o senhor já viu sair de uma escola de agricultura? Não, realmente, nada é feito oficialmente para garantir a formação intelectual dos jovens agricultores em uma época onde, mais do que nunca, os agricultores precisam ser verdadeiros sábios.

Na pedagogia da alternância, a possibilidade de constituição de um projeto de formação se desenvolve a partir do reconhecimento e valorização das expressões da vida do jovem como primeiro elemento de aprendizagem. A partir da exposição do conteúdo do documento agrícola nº1, Tanton (2000) enfatiza que a raiz dessa experiência foi a manifestação dos pais que pretendiam permanecer envolvidos na

Este é, portanto, um eixo considerado fundamental no processo de implantação das EFAS: a pressuposição de que “a parceria com a família, é ao mesmo tempo fonte de formação e de desenvolvimento do meio” (TANTON, 2000, p.100). Isso é colocado em evidência na totalidade dos documentos sobre a pedagogia da alternância, ou seja, concebe-se a família exercendo forte influência na aprendizagem social e para o trabalho.

A percepção das possibilidades de participação da família no processo de formação não para por aí; é visualizada também, a mobilização da família para assumir sua função de gestora do processo. Não se trata de uma forma genérica de participação. Ela deve ser materializada na criação de uma associação de pais com funções bem definidas. De acordo com o programa de educação básica do campo por alternância das regiões Sul e Sudeste do Pará (2000, p.08) “(...)a associação tem a responsabilidade jurídica, econômica e de gestão e pela implementação do ‘projeto educativo’, através do plano de formação da EFA”.

Ao fazer a apresentação da associação de pais da Escola Família Agrícola de Marabá - APEFA, o documento acima citado vai mais além, amplia a dimensão da atuação desta, incluindo a função de criar e manter várias EFAS na região, além de colaborar com as organizações que desenvolvam atividades educacionais no campo e manter um vínculo estreito com os sindicatos de trabalhadores rurais da microrregião.

Por outro lado, as funções educativas que em geral são desenvolvidas no âmbito familiar, passam a ser estendidas também aos profissionais da EFA, ocorrendo uma ampliação do papel atribuído à escola. No estudo feito por Pessoti sobre a pedagogia da alternância, fica evidente que:

O período em que o aluno permanece em sessão escolar, tem um significado eminentemente educativo. Nesse período, os professores, como na família, desempenham o papel de pais dos alunos, auxiliando-os e orientando-os em todas as suas necessidades, além daquelas concernentes da relação professor-aluno da sala de aula. (1995. p.85).

Quais seriam então, os resultados possíveis desse tipo de prática? Ao que parece, pode significar uma reconstituição dos laços externos entre família e formação, quando esta passa a assumir a gestão do processo; uma ressignificação desses laços em âmbito interno, ou seja, no espaço de produção e reprodução da família, ao apontar para novas perspectivas de atuação desta no conjunto de atividades desenvolvidas

no seu dia-a-dia; uma remodelação interna das relações entre seus membros, pela interferência nos padrões familiares de divisão do trabalho e na relação de gênero e pela colocação em evidência das formas de percepção do espaço doméstico. Além disso, é possível também que os jovens, ao levarem às suas famílias e comunidade novos conhecimentos oriundos de sua formação na EFA, contribuam também para a qualificação do processo de produção agrícola, questionando os padrões atuais.

Os alunos das EFAS, portanto, mais do que alunos, são atores sócio-profissionais em formação permanente, que adquiriram, através de sua experiência de vida pessoal (familiar, profissional, social e cultural) vários saberes e conhecimentos, que precisam ser socializados, fazendo da escola um lugar de mútuo ensino e aprendizado.

A proposta pedagógica das EFAS apóia-se, portanto, numa educação centrada na formação integral do ser humano e na qualificação profissional dos jovens, valorizando os laços familiares, a herança cultural, o resgate da cidadania e na organização comunitária. Busca contribuir no desenvolvimento rural através da produção familiar economicamente viável, de baixo impacto ambiental e socialmente justa e solidária. (UNEFAB, s/d, p.1-2)

Mesmo com as indicações presentes nas diretrizes do programa quanto aos avanços decorrentes da (re)significação do papel da família no processo, as repercussões, na prática, estão por se fazer sentir. No que se refere à relação família-escola, é pouco expressivo o nível de envolvimento dos pais. Durante o processo de pesquisa tanto os pais quanto os educadores evidenciaram que a relação em geral limita-se à presença nos momentos de reunião. Não se observa um engajamento na gestão do processo, conforme prescrito pelas diretrizes pedagógicas. Em que pesem os esforços empreendidos para animar os pais a participarem da construção da associação, por inúmeras razões que extrapolam os limites deste trabalho e exigiriam um estudo à parte, não se alcançou o nível de envolvimento necessário à manutenção desta entidade. Hoje, a gestão político-administrativa do processo é efetivada pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAGRI - Regional Sudeste) e pela Federação Agrária do Tocantins-Araguaia (FATA).

Em parte, as causas desse quadro podem ser atribuídas à ausência

é necessário um maior investimento na formação dos profissionais, de tal forma que seja superada a atual base em que essa relação está estabelecida.

Quanto a esse ponto, é importante observar que, mesmo diante dos limites anteriormente referidos quanto à relação escola-família, em função das dificuldades por que passa o programa, para os pais, é um avanço a possibilidade de manter o filho em uma escola, por um período alternado de tempo. Esse tipo de experiência os tem poupado de prolongados períodos de ausência dos filhos, a exemplo do que ocorre com os jovens que são enviados às escolas sediadas em outros municípios ou estados. A experiência de permanência em internatos por tempo mais longo ou mesmo em casas de parentes ou amigos se mostra, aos olhos desses pais e de uma parcela significativa dos jovens, pouco atraente, entre outros motivos, em função dos investimentos financeiros necessários, dos quais a família nem sempre dispõe.

■ Considerações finais

Este trabalho procurou pôr em evidência os fundamentos do programa de formação denominado Escola Família Agrícola de Marabá, exatamente nos aspectos que se supõe torná-lo singular. Em primeiro lugar, ele tem sido indicado por sugerir eficácia no desenvolvimento da agricultura familiar; em função da peculiaridade inerente à sua concepção e à metodologia que estão pautadas na Pedagogia da Alternância. Esta tem sido a diretriz cujas origens advêm dos projetos políticos de lideranças sindicais e eclesiásticas da França, na década de 30, do século XX. Hoje encontra-se disseminada, sob variadas denominações, por muitos países do mundo. Orienta a formação a partir das experiências desenvolvidas na participação dos jovens em processos sócio-produtivos, propondo-se a requalificar o papel da família no percurso formativo. Em segundo lugar, justamente em função desses elementos conceptuais e históricos, o programa EFA tem sido indicado também pela crença na sua capacidade de superar, na prática, as mazelas das escolas vinculadas ao sistema de educação pública.

Ao tomar as dimensões da formação manifestadas pelo Programa, foi possível chegar a algumas conclusões, a seguir apresentadas. A despeito da eficácia do programa no que se refere ao desenvolvimento da agricultura familiar, considero que somente será possível angariar resultados nesse sentido, se aprofundada a concepção de educação que

o norteia. Na sua acepção atual, ela pouco apresenta de ruptura com aquela praticada pelo sistema educacional vigente. Ela não pode se restringir à mediação das relações dos sujeitos com o mundo do trabalho - no sentido restrito - enquanto reprodução da existência individual. É preciso, por exemplo, que, através dela, os jovens ampliem sua percepção sobre a importância da atuação nos diversos espaços em que se materializa a vida social, sobretudo a familiar. Essas talvez sejam as contribuições mais relevantes para o fortalecimento da agricultura familiar.

É verdade que a EFA tem se constituído em um espaço de sociabilidade, de ampliação da visão de mundo dos jovens, contribuindo para que eles possam perceber e conceber os problemas locais e a importância de sua participação nos diversos espaços em que a vida social se materializa. Entretanto, o programa apresenta uma concepção que se baseia na construção de significações direcionadas a um sentido restritivo, o da formação da profissionalidade em plena escola fundamental. Contudo, não se pode negar que tem ajudado a situar o jovem no seu grupo social, centrando sua identidade na confluência dos vários pertencimentos. É preciso então sedimentar as bases da atuação do programa, colocá-lo em discussão, como assim tentei contribuir.

Por outro lado, outras repercussões da formação só poderão ser sentidas na prática, mediante investimentos na institucionalização de processos que viabilizem a presença das famílias e a fixação de novas gerações na terra. As condições penosas em que se encontram muitas delas, que dispõem apenas do mínimo recurso necessário à sua sobrevivência, as tem colocado numa situação que é também limitante para esse papel de formação ampla que a escola deve assumir. Tais condições de reprodução interferem na forma como os jovens estão se relacionando com a escola e na construção de suas perspectivas. Os desencontros sociais próprios da fronteira exigem elaborações muito mais profundas e estas extrapolam as possibilidades do Programa. No entanto e enfim, não se pode transferir para a escola fundamental os constrangimentos que tendam a reduzir seu papel cultural.

■ Referências Bibliográficas

- ABRAMOVAY, Ricardo *et al.* Sucessão Profissional e Transferência Hereditária na Agricultura Familiar. In: CONGRESSO MUNDIAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10, /CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 38, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IRSA, 2000. CD-Rom.
- ARROYO, Miguel G. Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. IN: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de Final de Século.** - Petrópolis: Vozes, 1998.
- BAGGIO, Rodrigo. A democratização da Informática. Valor Econômico, 23/10/2001. Disponível em: <http://www.cdi-pe.org.br>. Acesso em: 20/01/2003.
- BITTENCOURT *et al.* **Principais Fatores que Afetam o Desenvolvimento dos Assentamentos de Reforma Agrária no Brasil.** Projeto UTF/ INCRA/BRA/FAO, 1998. Não Publicado.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Trabalho de Saber: Cultura camponesa e escola rural.** São Paulo. FTD, 1990.
- DE REYNAL. Vicent *et al.* **Agriculturas Familiares e Desenvolvimento em Frente Pioneira Amazônica.** LASAT - CAT/ GRET/UAG, 1995.
- D'INCAO, Maria da Conceição. A experiência dos Assentamentos : contribuições ao debate político da reforma agrária. **Lua Nova**, nº 23, mar. 1991.
- DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** 3ª ed. rev. e ampl. - Campinas SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55)
- ENGUIA, Mariano Fernández **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo;** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESTERCI, N. *et al.* Assentamentos Rurais: um convite ao debate. **Reforma Agrária**, v.22, nº 3, set/dez. 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e Desenvolvimento de Um Movimento Educativo: As Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: 1º SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA, UNEFAB/SIMFR/VITAE, Salvador, BA: Ed. Dupligráfica, 1999.

GOMES, Jerusa Vieira. Família, Cotidiano e Luta Pela Sobrevivência. IN: CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUSP/Cortez, 2002.

HÉBETTE, Jean e NAVEGANTES, Raul (Orgs.). **CAT - Ano Décimo: etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA, CAT, 2000.

IV ENCONTRO REGIONAL DOS JOVENS RURAIS. 2002: Escola Família Agrícola - Marabá.

KONDER, Leandro. Janelas Abertas. **Revista Teoria e Debate**. Nº 16. Outubro/novembro /dezembro, de 1999. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br>. Acesso em: 10.01.03

LEROY, Jean-Peirre. Da Fronteira sem Lei nem Direitos a uma Democracia em Construção: o campesinato da região de Marabá nos anos 80 e a criação do CAT. In: HÉBETE, Jean. NAVEGANTES, Raul da Silva (Orgs.). **CAT - Ano Décimo: Etnografia de uma utopia**. Belém: UFPA, CAT, 2000.

MARKERT, Werner. Novas competências no mundo do trabalho e suas contribuições para a formação do trabalhador. In: **Rev. Trabalho e Crítica**: Belo Horizonte, MG: Editora Unisinos, 2000.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: A degradação do outro nos confins do humano**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MEDEIROS, Leonilde et al. **Assentamentos Rurais: Uma Visão Multidisciplinar**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual de Paulista, 1994.

MONTEIRO et al. **Retrato Falado da Alternância: Sustentando o Desenvolvimento Rural através da educação**, São Paulo: Imprensa Oficial do Governo do Estado/FAT/CEETEPS, 2000.

NOGUEIRA, Joaquim. D. MUNIZ, José N. A Casa Familiar Rural e os Princípios da Participação e da Pedagogia da Alternância. In: CONGRESSO MUNDIAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10, / CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 38, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IRSA,

OLIVEIRA, Myriam Cyntia Cesar de. SILVA, Waldinéia Rendeiro da. SANTOS, William Assis dos. **Estudo Sobre o Processo de Migração de Agricultores Familiares na Área Rural de Marabá.** LASAT/UFPA: Não Publicado, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Ed. Loyla, 1987

PARO, Vitor. Parem de Preparar para o Trabalho: Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETI, C. S. SILVA JR. OLIVEIRA, M.R.S. **Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo Xamã, 1999.

PESSOTI, Ana Lúcia. **Ensino Médio Rural: as contradições da formação em alternância.** Espírito Santo: Editora da UFES, 1995.

PROJETO BRIO. Igualdade de Oportunidades. Geledés. Instituto da Mulher Negra. S/d. Disponível em: <http://www.geledes.com.br/programas7.htm>

Relatórios Anuais da Escola Família Agrícola de Marabá, s/d, Não publicado

SILVA, Maria Aparecida (Cidinha) da. Geração XXI: um projeto de ação afirmativa com jovens negros na Cidade de São Paulo. s/d. Disponível em: <http://www.macfound.org.br/revista2/18geledes.pdf>. Acesso em 20 jan 2003

TAVARES, Rose Martins. **A Escola Família Agrícola (EFA) do Município de Marabá-PA: Análise de um Projeto educativo para o meio rural.** Não publicado. 2000.

UNEFAB. Educação e Formação em Agroecologia. S/d. Disponível em: <http://www.encontroagroecologia.org.br> acessado em: 03.10.02

VISBISKI et al. Casa Familiar Rural: Uma escola diferente. In.: CONGRESSO MUNDIAL DE SOCIOLOGIA RURAL, 10, / CONGRESSO BRASILEIRO DE ECONOMIA E SOCIOLOGIA RURAL, 38, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: IRSA, 2000. CD-Rom.

ZALUAR, Alba. **Cidadãos não Vão ao Paraíso: Juventude e Política Social.** São Paulo: Ed. Escuta; Campinas, SP: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1994.