

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SERRA DA CAPIVARA: FUNDAMENTOS E IMPACTOS NA PROPOSTA DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Elenice Pereira dos Santos¹
Universidade do Estado da Bahia

Jamille Sobral Costa²
Universidade do Estado da Bahia

Edmerson dos Santos Reis³
Universidade do Estado da Bahia

RESUMO

O presente artigo apresenta o movimento histórico da implantação das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), a partir de seus primeiros passos na França até os dias atuais no Brasil, bem como sua contribuição para a valorização da formação integral dos camponeses do Semiárido Brasileiro (SAB) e os desafios fundantes para sua continuidade e funcionamento/financiamento. Está ancorado na pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, tendo em vista que foram realizadas consultas as obras de Garcia Marirrodrga e Puig-Calvó (2010), Chapoulie e Briand (1994), Nosella (2012), Vasconcelos (2004), Varela e Alvarez-Uria (1992) e Popkewitz (1997) entre outros. Aborda as bases epistêmicas da proposta pedagógica da Pedagogia da Alternância (PA), destaca as implicações referentes a implementação da BNCC nas EFAs, assim como os impactos da intervenção do estado na matriz curricular da Escola Família Agrícola Serra da Capivara - PI e seus efeitos sobre o ensino aprendizagem. Advoga por uma educação holística de formação integral que considera as especificidades dos sujeitos e dos saberes locais objetivando construir uma educação contextualizada que rompe com padrões hegemônicos de natureza universalista.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola; Educação Contextualizada; EFASC; Estadualização.

SERRA DA CAPIVARA AGRICULTURAL FAMILY SCHOOL: FUNDAMENTALS AND IMPACTS ON THE PROPOSAL OF ALTERNATIONAL PEDAGOGY

ABSTRACT

This article presents the historical movement of the implementation of the Agricultural Family Schools (EFAs), from their early beginnings in France to their current presence in Brazil, as well as their contribution

¹ Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB). Secretária Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB), Juazeiro, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Pajeú, 59, São Geraldo, Juazeiro-Bahia, Brasil, CEP: 48904619. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6209-2842>. E-mail: nice.pereira10@gmail.com

² Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (UNEB). Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA, Juazeiro, Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Dr. Loreto, 407, João XXIII, Juazeiro, Bahia, Brasil, CEP: 48900-190. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-3352-312X>. E-mail: jamillesobralo@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus III, Juazeiro-Bahia, Brasil. Endereço para correspondência: Travessa Dom José Rodrigues, 40, Alto do Cruzeiro, Juazeiro, Bahia, Brasil, CEP: 48905-251. ORCID <http://orcid.org/0000-0003-3153-6759>. E-mail: edmerson.uneb@gmail.com

to valuing the holistic education of peasants in the Brazilian Semi-arid Region (SAB) and the foundational challenges related to their continuity, functioning, and funding. The study is based on bibliographic research with a qualitative approach, drawing on works by Garcia Marirrodriga and Puig-Calvó (2010), Chapoulie and Briand (1994), Nosella (2012), Vasconcelos (2004), Varela and Alvarez-Uria (1992), and Popkewitz (1997), among others. It discusses the epistemic foundations of the pedagogical approach of the Pedagogy of Alternation (PA), highlights the implications of the implementation of the BNCC in the EFAs, as well as the impacts of state intervention in the curriculum of the Serra da Capivara Agricultural Family School – PI, and its effects on teaching and learning. The article advocates for a holistic and integral education that considers the specificities of the subjects and local knowledge, aiming to build a contextualized education that breaks with hegemonic and universalist patterns.

Keywords: Pedagogy of Alternation; Agricultural Family School; Contextualized Education; EFASC; Stateization.

ESCUELA FAMILIAR AGRÍCOLA SERRA DA CAPIVARA: FUNDAMENTOS E IMPACTOS EN LA PROPUESTA DE PEDAGOGÍA ALTERNACIONAL

RESUMEN

El presente artículo presenta el movimiento histórico de la implantación de las Escuelas Familiares Agrícolas (EFAs), desde sus primeros pasos en Francia hasta la actualidad en Brasil, así como su contribución a la valoración de la formación integral de los campesinos del Semiárido Brasileño (SAB) y los desafíos fundamentales para su continuidad, funcionamiento y financiamiento. Está basado en una investigación bibliográfica de enfoque cualitativo, a partir de la consulta de obras de Garcia Marirrodriga y Puig-Calvó (2010), Chapoulie y Briand (1994), Nosella (2012), Vasconcelos (2004), Varela y Álvarez-Uría (1992) y Popkewitz (1997), entre otros. Aborda las bases epistémicas de la propuesta pedagógica de la Pedagogía de la Alternancia (PA), destaca las implicaciones de la implementación de la BNCC en las EFAs, así como los impactos de la intervención estatal en la matriz curricular de la Escuela Familiar Agrícola Serra da Capivara – PI y sus efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Aboga por una educación holística e integral que considere las especificidades de los sujetos y los saberes locales, con el objetivo de construir una educación contextualizada que rompa con los patrones hegemónicos de carácter universalista.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia; Escuela Familiar Agrícola; Educación Contextualizada; EFASC; Estatización.

INTRODUÇÃO

Assumindo o trabalho como princípio educacional, que permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar complexo e crítico do pesquisador sobre o seu cotidiano, a Pedagogia da Alternância vem sendo usada na formação de jovens e adultos do campo, visto ser uma proposta pedagógica e metodológica capaz de atender às necessidades da articulação entre escolarização e o trabalho, propiciando a esses indivíduos o acesso a uma organização escolar que alinha educação, formação para o trabalho e diálogo com os saberes e as problemáticas da realidade dos seus estudantes e das suas comunidades.

Nessa perspectiva, o cenário da educação nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), desde a sua origem na França, foi construído pelos pais e representantes sindicais e religiosos, tendo no padre Granereau, o seu maior incentivador em torno da importância dos estudos em alternância, reunindo os jovens na “nova” educação básica, entre o tempo de ensino na família e na escola.

A conjuntura entre guerras e o desenvolvimento tecnológico em avanço e a necessidade de formação dos jovens do campo foram razões que exigiram uma reestruturação no sistema produtivo da agricultura francesa, segundo as propostas de políticas do Estado, envolvendo uma relação de parceria entre este, os empresários e os agricultores para mudar o processo produtivo de agricultura nesses campos.

Contudo, para compreender o contexto no qual foi idealizada e concretizada a implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil, com seu movimento histórico há mais de 50 anos de existência, é necessário voltarmos no tempo para analisar de que maneira ocorreu a institucionalização dessa forma de organização do ensino no campo social, em específico nos ambientes camponeses.

Partindo desse princípio, o intuito deste artigo é apresentar o movimento histórico da implantação das EFAs, a partir de seus primeiros passos na França até os dias atuais no Brasil, bem como, sua contribuição para a valorização da formação integral dos camponeses do Semiárido Brasileiro (SAB) e os desafios fundantes para sua continuidade e funcionamento/financiamento, a partir de uma experiência formativa realizada ao Parque Nacional da Serra da Capivara – PI, que possibilitou, dentre outras oportunidades, conhecer a Escola Família Agrícola Serra da Capivara, localizada em São Lourenço do Piauí - Piauí. O Intercâmbio histórico pedagógico foi parte da vivência e aprendizagem *in loco* do Componente Curricular Educação do Campo e Sustentabilidade do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), com vistas a compreender a história e formação do território Semiárido Brasileiro, campo de estudo que o compõe. Assim, imersos ao campo do saber teórico e prático e na cultura local, 28 pesquisadores, integrantes do curso de mestrado PPGESA, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – DCHIII/UNEB e do Grupo de Pesquisa em Educação Contextualizada, Cultura e Território – EDUCERE, embarcaram em direção ao

território piauiense, região do Semiárido nordestino, formado por fauna e flora específicas do bioma caatinga.

O MOVIMENTO SÓCIO-HISTÓRICO: A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

De acordo com Garcia Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), a Pedagogia da Alternância teve origem na França em 1935, quando um fazendeiro e um padre se envolveram em uma discussão provocada por um dilema. O agricultor estava preocupado com o descontentamento de seu filho, que desejava continuar morando no campo e estudar em uma escola diferente das oferecidas pelo sistema educacional francês. O rapaz ansiava por completar seus estudos naquela região rural, desde a educação básica até o Ensino Superior. Com o apoio do pároco e dos movimentos sociais locais, as Famílias Agrícolas uniram forças para resolver essa questão. Com isso, nasce um projeto educativo, dentro da perspectiva da Pedagogia da Alternância, que mais à frente se tornou um Movimento Educacional Internacional.

No Brasil, as primeiras iniciativas foram inspiradas na Escola Família Agrícola Rural (EFAS), idealizada na Itália. Contudo, isso não diminui a relevância de sua origem francesa. Nesse contexto, a influência italiana está diretamente ligada ao padre jesuíta Humberto Pietrogrande, fundador do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma organização sem fins lucrativos criada em 26 de abril de 1968, com foco no desenvolvimento integral de comunidades rurais e urbanas. Seu propósito é abordar questões de saúde, educação, econômicas, políticas e sociais. Essa parceria também envolveu a colaboração de grupos trazidos da Itália para auxiliar na implementação das EFAS.

A experiência educativa em Alternância chegou às terras capixabas através do Movimento das Escolas - Família Rurais (SFR - Scuole Famiglie Rural) da Itália. As escolas-família, no Espírito Santo, desde o começo possuíram aspectos pedagógicos oriundos das CFR francesas, e estrutura político-administrativo, em parte 'herdada' das SFRs italianas, da região do Veneto (nordeste daquele país) (Zamberlan, 2003, p. 30).

No Brasil, é possível destacar que as Escolas Familiares Agrícolas (EFAS) acumulam mais de meio século de história, fundamentadas na Educação Popular, fruto das batalhas

travadas pelos Movimentos de Educação do Campo nos Comitês e Fóruns locais, regionais e nacional. Essas instituições buscam aprimoramentos e inovações visando à reforma do Sistema Educacional e ganharam respaldo no campo legislativo, por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

A Escola por Alternância se constitui como um dos elementos principais para a população camponesa, no contato direto com o seu campo de atuação, reduzindo os impactos da emigração rural e expandindo o espaço social dos agentes camponeses:

[...] não as escolas tradicionais, mas as escolas que educam à reflexão, convidam os jovens a permanecer no próprio ambiente, que desenvolvam as capacidades técnicas do aluno, que sejam totalmente entrosadas com a família, numa palavra, novos tipos de Escolas Rurais, que formem não técnicos agrícolas, mas agricultores técnicos, fiéis, ao meio ambiente real onde se vivem (Nosella, 2013, p. 166).

Destarte, a Pedagogia da Alternância tem sua base na resistência diante das “classes dominantes”, defendendo os agricultores como agentes principais, a valorização do saber local desses indivíduos, a criação de um ambiente de aprendizagem que integra teoria e prática. A alternância entre períodos de estudo na escola e períodos de aplicação prática no campo permite que os aprendizes, principalmente jovens agricultores, apliquem diretamente os conhecimentos adquiridos em suas realidades cotidianas.

Assim, é fundamental compreender a amplitude do cenário educacional em sua totalidade, a fim de identificar aspectos que poderiam passar despercebidos frente aos padrões hegemônicos. Conforme mencionado por Rodrigues (2009, p. 102), essa compreensão “permite um conhecimento do caso particular em profundidade e contribui, também, para captar os movimentos, as tensões, os conflitos”, junto com as interações que surgem dentro desse campo social.

A PA foi introduzida nas EFAs, com o propósito de se adequar melhor à realidade dos estudantes que residem no campo. Dessa forma, os saberes adquiridos na escola são postos em prática no cotidiano familiar e vice-versa. Essas instituições valorizam a formação em agropecuária para que os alunos possam apoiar seus pais diretamente nesse setor.

Resumidamente, podemos dizer que a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados (Nosella, 2012, p. 29).

Apesar de haver ceticismo em relação a essa abordagem pedagógica, as Escolas Família Agrícola (EFAs) têm comprovado a eficácia da Aprendizagem por Alternância. Durante os 15 dias de aulas presenciais, são desenvolvidas diversas atividades que visam à formação integral dos alunos. Adicionalmente, nos outros 15 dias, os estudantes permanecem na comunidade, participando de atividades educacionais com o apoio da família e da própria comunidade.

Como se vê, a característica própria da pedagogia da alternância reside na realização do processo ensino-aprendizagem alternando o período de permanência na escola, geralmente por uma semana e o período de permanência na vida familiar, geralmente por duas semanas. Para efetivar esse processo foram elaborados instrumentos didático-pedagógicos (Nosella, 2012, p. 30).

É importante destacar que a PA conta com uma abordagem metodológica única, que se desdobra por meio de seus recursos, tais como: Plano de Estudo – PE, registro de observações, momentos de socialização, excursões e visitas técnicas, eventos culturais noturnos, aulas teóricas e práticas, diários de campo e de acompanhamento. Com base nesses elementos, realiza-se a avaliação qualitativa, sendo as demais atividades complementadas pela avaliação quantitativa.

Destaca-se que as instituições que adotam a PA como método de ensino formam seus próprios espaços de maneira singular, levando em consideração a interação entre os agentes e o campo social em que estão envolvidos, apesar das restrições e conflitos com as classes dominantes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa, utilizando a aplicação dos conceitos de campo aprendidos na pesquisa descritiva-interpretativa e amparada em bibliografias. Por meio dessa imersão, foi viável ampliar o entendimento sobre o enfoque

sócio-histórico da Pedagogia da Alternância, permitindo a análise e a compreensão das relações nas instituições educacionais.

Além disso, o estudo se valeu da pesquisa bibliográfica, tendo em vista que foram realizadas consultas em algumas obras importantes: Garcia Marirrodriga e Puig-Calvó (2010), Chapoulie e Briand (1994), Nosella (2012), Vasconcelos (2004), Varela e Alvarez-Uria (1992) e Popkewitz (1997), bem como, às fontes do campo social específico, a PA e suas contribuições estruturantes da formação alternada, juntamente com o contexto histórico das EFAs, que estão relacionados à proposta pedagógica dessa forma de organização escolar.

Para melhor nos situarmos acerca da Pedagogia da Alternância como proposta pedagógica e metodológica, abordamos aspectos significativos de sua origem. O movimento de camponeses e populações do meio rural pela materialização de uma educação diferenciada para seus filhos nasce na França, com base na alternância pedagógica entre escola e família, no período entre as duas guerras mundiais que abalaram o século 20. A razão dessa ação corresponde à inquietação de um pai, na década de 1930, o senhor Jaime Peyrat, com a insatisfação de seu filho para continuar os estudos na escola, posto que sua organização curricular se distanciava da realidade dos campos franceses. Garcia Marirrodriga e Puig-Calvó (2010).

Portanto, a construção deste trabalho está estruturada em dois tópicos importantes que se desdobraram da seguinte forma: O Movimento Sócio-histórico: A contribuição da Pedagogia da Alternância no Brasil, que busca compreender como essa abordagem educacional enfatiza os processos de escolarização na formação dos agentes e das sociedades. Baseia-se ainda na ideia de que a escola não pode ser vista de forma isolada, mas sim em um campo social mais amplo que inclui dinâmicas entre os indivíduos, bem como, múltiplas dimensões da formação.

Nesse sentido, conforme salientado por Leite; Carvalho (2016, p. 1206),

Assumimos aqui uma concepção de Educação Integral que vai além da expansão da jornada escolar, embora compreendendo que esta ampliação pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Integral. Pressupõe-se que a questão do tempo estendido esteja aliada à ampliação das possibilidades formativas dos sujeitos. Aponta-se assim, para uma compreensão de Educação Integral que seja capaz de desenvolver uma formação de crianças e jovens que tangencie

os campos da cultura, da relação com a comunidade e com a família e do diálogo com o território. A ampliação do tempo dialoga, nessa perspectiva, com a vivência desse tempo estendido.

Logo, implica na garantia de uma formação histórica, de sensibilidade, identitárias de caráter individual e coletiva considerando desta forma as conjunturas políticas, econômicas, sociais, culturais além das mudanças e permanências ao longo do tempo.

IMPLICAÇÕES DA IMPLEMENTAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NAS EFAs

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata-se de um documento oficial de caráter normativo e universal que baliza um conjunto de orientações a serem desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica de modo a assegurar direitos de aprendizagens essenciais aos estudantes em conformidade com o que rege o Plano Nacional de Educação (PNE) assim como as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DNEB). Como assevera o documento se constitui um marco de referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes estaduais, municipais e do Distrito Federal apropriada aos diferentes contextos.

Visa reconhecer o compromisso com uma educação integral firmada em valores e ações sociais, culturais e humanos no processo de aprendizagem ofertado aos estudantes nas três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) com respeito à pluralidade, singularidades e diversidades culturais para o desenvolvimento pleno dos sujeitos. Nesse sentido, se assenta nos preceitos de igualdade e equidade como elementos fundamentais para a superação das desigualdades e excludências naturalizados no cenário educacional brasileiro no decorrer de seu processo histórico social oportunizando assim a garantia de acesso e permanência na escola para todos.

O documento está estruturado de modo a desenvolver competências e habilidades no decorrer do processo de Educação Básica respeitando cada etapa de escolaridade, bem como a apreensão dos direitos e desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes.

Foi homologada em dezembro de 2017 com aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e em 2018 obteve aprovação da resolução que institui a BNCC do Ensino Médio (Brasil, 2017a; 2018).

Enseja um trabalho em regime de colaboração para a sua implementação nos currículos dos sistemas de ensino adequando-se às diferentes realidades e especificidades tomando como base o princípio de autonomia que compete a cada instituição de ensino com vistas a assegurar aprendizagens essenciais aos cidadãos assumindo uma perspectiva intercultural. Dentre as competências gerais da BNCC para o ensino médio foram formuladas 10 competências que orientam a formação integral dos alunos, a saber: Conhecimento; Pensamento Científico, crítico e criativo; Repertório Cultural; Comunicação; Cultura Digital; Trabalho e Projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e Autocuidado; Empatia e Cooperação e Responsabilidade e Cidadania. Competências essas a serem desenvolvidas de forma transversal, ou seja, por meio de todas as áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias) ao longo do Ensino Médio.

Os eixos específicos pertencentes a cada área do conhecimento são apontados no documento com maior amplitude e aprofundamento cujos direcionamentos visam estimular e assegurar o conhecimento, uso e apropriação com comprometimento ético, moral, político zelando por um posicionamento crítico, reflexivo, participativo, consciente frente aos conteúdos e vivências do cotidiano.

Compete a cada instituição a inclusão de temas de especificidade regional no currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Mudanças que causam impacto nas instituições escolares e na prática docente gerando desconfortos nas suas adaptações, pois estão ligadas a todas as ações administrativas e pedagógicas da escola nos processos de ensino e aprendizagem perpassando pela gestão, formação e avaliação muito embora a adesão de parte dos princípios fundamentais esteja em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

Tecendo reflexões acerca dos fundamentos e pressupostos levantados na BNCC Lima (2021), elabora considerações frente aos impactos da BNCC nas políticas de

educação do campo e nos projetos educativos das EFAs e alerta para os discursos progressistas em defesa da BNCC com vistas a atender a educação transformadora e democrática visto que na prática incitam o caráter produtivo e determinista ao trabalho pedagógico no processo de ensino aprendizagem da Educação Básica. Os pressupostos da BNCC alinham o projeto de educação a certo currículo uniforme e ao modelo de avaliação superficial, mecânica e descontextualizada, desconectada da realidade dos sujeitos do campo e desvinculada dos saberes da terra, da cultura camponesa. Além disso, a estrutura curricular proposta não está alinhada com os tempos da alternância, em que os alunos vivem períodos escolares e períodos na comunidade.

O autor chama atenção e afirma que as diretrizes estão subordinadas a lógica e interesses do capital, cuja base teórica está fixada na precarização da formação dos sujeitos, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas estritamente a interesses elitistas e de mercado, o que tem provocado amplos debates sobre a qualidade da educação brasileira. Partindo desse entendimento o autor sinaliza que:

[...] a BNCC traz inúmeros desafios à consolidação da política de educação do campo, uma vez que se concentra no desenvolvimento de competências e habilidades atreladas aos interesses do capital, em detrimento de uma sólida formação teórico-prática que favoreça a compreensão crítica da realidade. Além disso, propõe um currículo associado à reprodução de conhecimentos deslocados dos territórios e contextos dos educandos e educadores, bem como da diversidade de saberes e práticas culturais construídos historicamente pelos camponeses (Lima, 2021, p. 1).

Aponta, portanto, para a necessidade de construir outra racionalidade pautada na propagação de saberes vinculados a produção da existência com vistas ao preparo para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, propõe reflexões e debates constantes frente às imposições de caráter hegemônico, instaurado na política educacional vigente, na direção de superar os desafios em busca de manter a identidade pedagógica camponesa.

Em suma, são desafiadoras as ações realizadas pelas Escolas Famílias Agrícolas que aderem a Pedagogia de Alternância em relação à aplicação da BNCC à realidade dos povos do campo das águas e das florestas, o que requer o desenvolvimento de instrumentos que valorizem os saberes tradicionais, a flexibilização do tempo escola comunidade, a avaliação proposta que deve ser vista com sensibilidade e adequação à

realidade, a fim de potencializar a aprendizagem e valorizar a diversidade cultural por meio de processos avaliativos contextualizados, inclusivos, construídos democrática e coletivamente, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos sociais do campo. Ou seja, é incompatível a subversão da PA aos ditames da BNCC, aí seria abrir mão da filosofia e da sua pedagogia, do seu processo formativo.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA SERRA DA CAPIVARA (EFASC)

Figura 1 - Escola Família Agrícola Serra da Capivara



Fonte: Arquivo PPGESA (2024)

Com 16 anos de existência e sede em São Lourenço do Piauí -PI, atendendo alunos do sul do Piauí e do estado da Bahia, a Escola Família Agrícola Serra da Capivara (EFASC) foi fundada em 23/06/2008, e tem seu trabalho pautado na Pedagogia da Alternância, intercalando momentos educacionais na escola onde os alunos permanecem durante 15 dias e momentos educacionais junto a família, promovendo a articulação dos conhecimentos apreendidos na escola com o processo formativo apreendido no chão da comunidade. Fiel aos

princípios metodológicos fundamentais, proporciona a formação integral, atuando na direção de promover a proposta pedagógica inovadora de trabalho que adere ao princípio norteador da educação contextualizada ao Semiárido, assim como, a sustentabilidade do campo, firmada no compromisso de desenvolver uma educação que rompe com o modelo fragmentado e homogeneizador das práticas de ensino em parceria com a Associação Família Agrícola Serra da Capivara.

A EFASC integra o Sistema de Ensino do Estado do Piauí, com ofertas de vagas para o Curso Técnico em Agropecuária e Zootecnia integrado ao Ensino Médio, vinculado ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais, regimentado pela Resolução nº 116/2012 do Conselho Estadual de Educação do Piauí, e atende estudantes de 18 municípios do território Serra da Capivara, a saber: Anísio de Abreu, Bonfim do Piauí, Campo Alegre do Fidalgo, Capitão Gervásio Oliveira, Caracol, Coronel José Dias, Dirceu Arcoverde, Dom Inocêncio, Fartura do Piauí, Guaribas, João Costa, Jurema, Lagoa do Barro do Piauí, São

Braz do Piauí, São João do Piauí, Várzea Branca, São Lourenço do Piauí e São Raimundo Nonato.

Dentre as ações desenvolvidas com os estudantes e monitores (professores) podemos destacar cursos de formação e aperfeiçoamento contínuos voltados para o conhecimento do Semiárido, palestras, ações assistencialistas, visitas técnicas as comunidades, elaboração de projetos com acompanhamento e avaliação das metas definidas.

Trabalha com instrumentos pedagógicos próprios ligados a proposta de ensino, sendo eles: o Plano de Estudo, Relatórios, Tutoria, Caderno da Realidade e *feedback* do plano de estudo, cujo enfoque é a realidade do aluno e do meio em que está inserido, promovendo a interdisciplinaridade por meio da articulação das várias áreas do conhecimento.

Tais iniciativas vão ao encontro dos objetivos traçados no plano de formação da escola (PPP), resoluções e marcos legais da educação, refletindo a importância e potencialização da proposta rumo a educação de qualidade e fortalecimento dos processos identitários da comunidade partindo do local para o global e vice-versa.

Estadualização e impactos na proposta da Pedagogia da Alternância da EFASC

O educador e escritor Rubem Alves, certa vez, declarou “que todo saber deve ser saboroso” (Alves, 2008, p. 2), o que implica degustar um saber voltado para o processo de ensino aprendizagem de forma prazerosa, com respeito ao tempo, espaço, modo, sentidos, cooperação, convivência, de maneira sensível, apontando caminhos em defesa de uma educação emancipadora. Numa de suas crônicas intitulada “Gaiolas e Asas” ansiava o fato de a “escola não ser gaiola, da escola ser asa” (Alves, 2012, p. 29), ou seja, livre, que inspira, estimula o voo, sem engessamentos ou aprisionamentos.

Em sua essência e gênese a Escola Família Agrícola Serra da Capivara (EFASC) é “asa”, uma vez que advoga pela preservação dos princípios e valores da Pedagogia da Alternância, juntamente com a família e toda a comunidade que faz parte da escola, oferecendo o suporte necessário para sua ascensão, trabalhando de forma construtiva, colaborativa, estimulando a aprendizagem de modo que todos os sujeitos estejam

envolvidos na ação e desenvolvimento de seus projetos. Contudo, sua autonomia tem sido afetada pela intervenção do estado nas suas ações pedagógicas, ocasionando conflitos internos e externos, uma vez que a educação fomentada pelo estado se pauta numa lógica repressora na qual se prioriza um ensino fadado à quantificação e não a sua qualidade, exercendo assim mecanismos de controle cujo foco está nas avaliações externas que fragilizam as raízes da pedagogia libertadora defendida pela EFASC.

De acordo com Gallo, (2005),

A educação tem sempre se valido dos mecanismos de controle. Se existe uma função manifesta do ensino – a formação/informação do aluno, abrir-lhe acesso ao mundo da cultura sistematizada e formal - há também funções latentes, como a ideológica - a inserção do aluno no mundo da produção, adaptando-se ao seu lugar na máquina. A educação assume, desta maneira, sua atividade de controle social. E tal controle acontece nas ações mais insuspeitas (Gallo, 2005, p. 81).

Impossibilitada de arcar com as finanças para a manutenção da escola inicialmente conduzidas pela EFASC, juntamente com os pais e a Associação Família Agrícola Serra da Capivara, o governo do estado encarregou-se das responsabilidades quanto ao financiamento e fornecimento da alimentação e manutenção da infraestrutura da escola, intervenção esta que ocasionou impactos no modelo educacional, ora resguardado pela escola desde a sua origem. Dentre as principais mudanças ocorridas a partir da contrapartida e ligação com o estado estão a forma de organização das atividades regulares como a redução da carga horária destinada ao estágio, que continha 300h e passou para 120h, em função das obrigatoriedades, comprimindo o calendário e causando efeitos desfavoráveis na organização e planejamento da escola. Como exemplo, dos impactos resultantes dos acontecimentos estão as alterações no modo de organização, cujo planejamento continha as atividades culturais e de lazer intituladas de “Serão”⁴ que eram realizadas diariamente e passaram a acontecer 4 (quatro) vezes por semana; o curso que continha duração de 4 (quatro) anos passou para 3 (três) anos, tempo esse que se converteu em momentos de recomposição escolar nos componentes curriculares de Português e Matemática, para o alcance de metas. Além disso, muitas vezes, o período de

⁴ Serão/Noite Cultural - é uma etapa complementar aos momentos de estudo para fins de esclarecimento ou aprofundamento a partir de um tema gerador. Geralmente desenvolvidos no turno noturno, de forma lúdica e descontraída com abordagem de questões ligadas ao processo formativo e ao Tema Gerador promovendo a integração dos estudantes.

realização das avaliações externas agendadas pelo estado entra em choque com o período destinado para atividades na comunidade como parte do roteiro outrora planejado pela escola, atrapalhando a rotina e o preparo para a participação dos alunos na realização das provas.

Como já anunciavam Reis e Santos (2019, p. 76-77),

A resistência das EFAs e das Ceffas tem permitido romper em alguns estados federativos do país, por meio de elaborações e adequações legais, com a impermeabilidade que até então existia de que os recursos públicos não poderiam financiar essas iniciativas. Os arranjos na busca da garantia do financiamento têm permitido, mesmo com tantas problemáticas que permeiam cada uma das saídas buscadas, que a Educação Pública não estatal ofertada pelas EFAs possa ser financiada pelo estado, e que pelo menos parte dos recursos referentes à formação dos jovens do campo possam retornar à escola no financiamento dos seus esforços em cumprir parte da atribuição que deveria ser do estado. Há casos em que esses estudantes são informados no Censo Escolar como pertencentes ao Estado e, ao receber os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) referente a esses estudantes, esse mesmo Estado repasse um percentual para a Escola para que essa possa cobrir as despesas de pessoal e manutenção da sua existência.

Tais iniciativas enunciadas exigem o desdobramento dos monitores (professores) que precisam garantir juntamente com a escola bons resultados com vistas a alcançar metas deterministas objetivadas pelo estado, em função da centralidade de processos burocráticos e dos conteúdos, implicando diretamente na identidade da escola. Ou seja, assegurar o financiamento das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) jamais pode significar o esvaziamento de sua maior riqueza: a filosofia educacional própria, forjada pela Pedagogia da Alternância e enraizada nas realidades do campo. É inaceitável que a contrapartida estatal se baseie numa lógica de subordinação, como se o financiamento conferisse ao Estado o poder de ditar os rumos dessa experiência histórica. Tal postura não apenas desrespeita a autonomia construída pelas EFAs ao longo de décadas, como também coloca em risco a essência de seu fazer pedagógico, ao reduzir um movimento de base à condição de mero executor de políticas públicas desenhadas de cima para baixo.

Corroborando com a perspectiva refletida anteriormente, Nosella (2020, p. 3), vai explicitar que a Pedagogia da Alternância atualmente “sofre uma crise de crescimento e consolidação”, buscando sua “identidade pedagógica e autonomia gerencial”. A coerção

advinda das avaliações padronizadas interfere na autonomia dos professores e das ações pedagógicas limitando seus conteúdos provocando engessamentos que atrofiam os processos formativos.

Por isso, a afirmação de que “educação não rima com coerção, rima com liberdade”, reforça a perspectiva defendida por pedagogos críticos, como Paulo Freire, de uma educação mais humanizada, orientada pela politicidade do ato educativo, bem como, a sua dialogicidade e capacidade de denunciar um ensino restritivo de dirigismo estatal, de modo a promover a formação cidadã centrada nos sujeitos e na transformação da realidade. Carvalho (2011), destaca que

Para a Educação Contextualizada o sentido de Escola é de espaço de formação cidadã e de perspectivas de desconstruir conceitos, formas discursivas e de poderes pautadas no preconceito e estereótipo sobre a natureza e as gentes do Semiárido. Portanto, a Escola torna-se o espaço vivido, dotado de cores e sabores que retratam a mundaneidade das crianças e jovens dos diferentes ambientes do Semiárido (Carvalho, 2011, p. 191).

Desta maneira, é imperativo desconstruir paradoxos contidos nas ações estatais em torno das avaliações padronizadas que reforçam por meio de medidas deterministas o apoio a uma educação verticalizada, universalista, neoliberal, de dominação, que amargam o ensino. Os efeitos das avaliações externas nas políticas educacionais tendem a reduzir dimensões fundamentais do ensino e a limitar o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos estudantes, aspectos que não são contemplados pelos exames padronizados. Tais avaliações privilegiam resultados, classificações e a vinculação a mecanismos de apoio financeiro e distribuição de recursos, sem, contudo, apreender a integralidade dos processos formativos. Como desdobramento, observa-se o aprofundamento das desigualdades entre as instituições de ensino, uma vez que se institui uma lógica comparativa e competitiva entre elas. Ademais, fomenta-se a valorização de índices de desempenho que, muitas vezes, permanecem abaixo da média e distantes da pontuação máxima do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), concebido como sistema de avaliação da qualidade educacional.

Nesse contexto, a própria noção de qualidade é tensionada, considerando os efeitos adversos decorrentes da pressão exercida sobre as escolas para a elevação de suas classificações, Vieira, Amorim e Ramos (2016, p. 154) afirmam que,

[...] não basta o estudante permanecer por certa quantidade de horas, dias, meses e anos na escola ou em outros espaços educativos, para que este se torne qualitativamente educado, o mesmo raciocínio vale para os processos de avaliação da aprendizagem nas práticas pedagógicas em o alcance de um padrão de notas elevadas se constitui a principal finalidade do ato educativo. Afirmamos então que, de nada adianta aprender alguma coisa, se não for para produzir sentidos relacionados ao desenvolvimento da própria existência humana, compreendida ontologicamente como ser cultural por sua capacidade de transformar o ambiente natural para adaptar às suas necessidades. Desse modo é importante refletir sobre a relação quantidade/qualidade no processo educacional de um povo, procurando compreender até que ponto as quantificações presentes nesse processo produzem concretamente transformações significativas na vida das pessoas e da sociedade.

A ênfase exagerada no atendimento e padronização das avaliações externas e o domínio das políticas educacionais advindas do estado têm ocasionado uma reformulação prejudicial no currículo da EFASC, comprometendo uma educação holística voltada para a promoção e valorização da experiência, a uma aprendizagem de incentivo a criatividade, desenvolvimento integral, pensamento crítico, resolução de problemas e a colaboração, comportando dimensões do ensino que estão para além de conhecimentos técnicos e instrumentais. Como nos alerta Lima (2022, p. 229),

Desta forma, o currículo dessas Escolas precisa ser concebido como espaços de diálogo acerca dos diferentes conhecimentos e saberes que permeiam a vida social, política e econômica do campo, visando a sistematização de conhecimentos que favoreçam a construção de outro projeto de sociabilidade que torne a vida dos camponeses melhores, no sentido do bem viver no campo.

Neste sentido, a padronização do processo educacional desconsidera o sujeito como ser único, no modo de ser, pensar e de aprender, como também, compromete os instrumentos da Pedagogia da Alternância que visam uma formação para além da base nacional comum curricular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender o contexto histórico em que a Pedagogia da Alternância, no Brasil, principalmente as Escolas Familiares Agrícolas (EFAs) surgiu e se desenvolveu, e compreender as razões por trás das mudanças nas formas de ensino a ela relacionadas ao longo do tempo assumiu importância estratégica para traçar a trajetória dessa abordagem educacional.

Ao decorrer da pesquisa, se tornou possível compreender as diversas mudanças e adaptações da Pedagogia da Alternância no Brasil, ao longo do tempo, influenciadas por fatores socioeconômicos, culturais e políticos, sendo um deles, o apoio e a regulamentação por parte do governo para a expansão e fortalecimento das EFAs, para a valorização da educação no campo e a disseminação dessa pedagogia. Sendo que, as necessidades e demandas das comunidades rurais têm orientado as adaptações aos modelos de ensino, à medida que as comunidades enfrentam novos desafios, as EFAs ajustam seus currículos e métodos pedagógicos para atender a essas novas realidades.

A Pedagogia da Alternância demonstra que a escola não precisa seguir um único modelo tradicional. A alternância entre períodos de estudo teórico e prático oferece uma forma de ensino mais flexível e adaptada às necessidades específicas dos alunos e suas comunidades. Isso pode inspirar outras abordagens pedagógicas a buscar maneiras de conectar o currículo escolar com a realidade dos alunos, tornando a educação mais prática e aplicável.

A Pedagogia da Alternância promove o empoderamento dos alunos e a participação ativa da comunidade no processo educacional, ou seja, mostra que a educação pode ser ferramenta poderosa para o desenvolvimento comunitário e a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos agentes, sugerindo que as formas de escolarização devem considerar e envolver ativamente as comunidades onde estão inseridas.

Durante esse percurso, foi notável o progresso das EFAs, que se diferenciam das escolas tradicionais em suas normas e estruturas. As contribuições da Pedagogia da Alternância para o âmbito social como modelo educacional primordial na educação rural são dignas de destaque. Sua descaracterização, nos moldes de um ensino homogeneizante de desvalorização da preservação dos valores fundamentais da Pedagogia da Alternância, avilta a autonomia e não favorece o objetivo dessa forma de organização escolar no campo, quanto a promoção da qualidade do ensino, aprisionando-o em gaiolas.

A implementação de políticas educacionais que restringem o currículo e priorizam o cumprimento de metas por meio de testes padronizados tende a tornar o ambiente

escolar estressante, instaurando uma atmosfera de pressão. Embora tais políticas surjam com o objetivo de aferir a qualidade do ensino, produzem resultados superficiais, uma vez que não promovem a equidade. Além disso, a avaliação da aptidão e do desempenho torna-se questionável, pois não desperta o interesse dos estudantes pela educação e favorece um olhar predominantemente fiscalizador. Esse processo também desestimula a aprendizagem e o exercício profissional docente, frequentemente atribuindo ao professor a responsabilidade central pela transformação do ensino. Tais fatores, em conjunto, colocam em dúvida a eficácia dos testes padronizados no sistema educacional.

A filosofia da Pedagogia da Alternância e das EFAs tem suas raízes na promoção de uma educação vinculada à vida, que valoriza a alegria de pensar, a contextualização do ensino, a decolonialidade dos saberes e a convivência como princípio formativo. Trata-se de uma proposta que estimula a curiosidade, a autonomia e o voo dos sujeitos em seus processos de aprendizagem. Não restringe a liberdade; ao contrário, inspira e fortalece sua construção.

Uma intervenção estatal verticalizada, não participativa, focada em medir indicativos que não são um fim em si mesmos, que se baseia na fragmentação disciplinar, na standardização, atua como elemento limitador para as instituições escolares, contribuem para descontextualização do ensino e invalidam as realidades locais em detrimento da homogeneização do currículo. Sendo assim, a padronização de políticas educacionais pode levar a homogeneização e perda da identidade cultural, desconsiderando os saberes locais e a identidade das comunidades rurais produzindo, portanto, efeitos negativos que são nocivos a identidade da escola acarretando na desvalorização das tradições e práticas culturais das comunidades camponesas, e mesmo, ao fechamento das escolas, afetando a formação integral dos estudantes e o direito educacional que considere as especificidades dos sujeitos camponeses. Daí surge a necessidade de implementação de diretrizes de rompimento a ações dicotômicas com vistas a garantir a preservação da autonomia pedagógica das EFAs.

Não é salutar que as Escolas Famílias Agrícolas passem pelo processo de estadualização das matrículas, atrelado a políticas interventivas do estado com fins de padronização, pois esse movimento pode ocasionar a exclusão de instrumentos

pedagógicos fundamentais. Tal conduta fere os objetivos de valorização dos conhecimentos locais e comunitários, bem como a promoção da sustentabilidade e do protagonismo dos sujeitos do campo. A flexibilização curricular e a garantia de uma educação contextualizada, que respeite a identidade e as especificidades das EFAs e dos sujeitos nelas inseridos, oportunizarão a ampliação da visibilidade da Educação do Campo e a valorização dos marcos históricos socialmente construídos.

Construir escolas asas, passa pela decisão de cada um dos agentes de mudança que compõem os sistemas de ensino, que formulam as leis, que reformulam os currículos, que instituem políticas públicas educacionais para a promoção da qualidade do ensino brasileiro. Escolas gaiolas ou escolas asas? Sistemas de ensino gaiolas ou sistemas de ensino asas? Pássaros engaiolados ou livres a voar? Eis a questão que deixamos para reflexão, problematização, promoção de novos diálogos e construção de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. 9ª ed. Campinas- SP: Editora Papirus, 2012.

Anais da I Conferência Nacional da Pedagogia da Alternância do Brasil (CONPAB) & I Colóquio Internacional Interdisciplinar da Pedagogia da Alternância & IV Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância no Brasil, 2019. Salvador-BA-Brasil: Pedagogia da Alternância no Brasil - 50 anos - Juventudes e Educação, saberes e fazeres da formação em alternância no Brasil. Organizado por Joel Duarte Benísio e Tiago Pereira da Costa (orgs.). Salvador, Bahia, Brasil: União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil. UNEFAB, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017a.

BRASIL. **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

CARVALHO, L. D. Educação contextualizada: fundamentos e práticas. **A contribuição da educação contextualizada para a relação natureza, cultura e território no semiárido brasileiro**. Juazeiro – Bahia, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra 1993.

GARCIA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em Alternância e Desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFAS no mundo**. Belo Horizonte: O lutador, 2010. (Coleção AIDEFA, 2). 1992 p.)

GALLO, S. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

GIMONET, J. C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis - RJ: Vozes, Paris: AIMFR. 2007 (Coleção AIDEFA, 1).

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **Educação (de Tempo) Integral e a Constituição de Territórios Educativos**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1205-1226, out./dez. 2016.

LIMA, E. S. Os impactos da bncc nas políticas de educação do campo e nos projetos educativos das Escolas Famílias Agrícolas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2021. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n2.58092>.

LIMA, Elmo de Souza. A implementação da BNCC nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí: os impactos na proposta pedagógica e curricular. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade-LES**, v.26, n. 52, 2022, eISSN: 2526-8449.

MEPES. **MOVIMENTO DA EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO**. Folder Institucional. Anchieta: MEPES, 2002.

NOSELLA, P. **Educação no campo: Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2013.).

NOSELLA, P. Cinquenta anos de Pedagogia da Alternância no Brasil: Conflitos e Desafios. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n.12, p. 9-19, 2020.

PIAÚÍ, Resolução CEE/PI 116/2012. **Credencia a AEFASC - Escola Família Agrícola Serra da Capivara, em São Lourenço do Piauí (PI), como instituição integrante do Sistema de Ensino do Estado do Piauí e autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Agropecuária, integrado ao Ensino Médio, vinculado ao Eixo Tecnológico Recursos Naturais**. Teresina: Conselho Estadual de Educação do Piauí, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos; Santos, Iracema Lima dos. Existência, resistência e reexistência das EFAS no brasil: desafios atuais. In: FOERSTE, Erineu *et al.* (Orgs.). **Pedagogia da alternância: 50 Anos Em Terras Brasileiras - Memórias, Trajetórias E Desafios**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

Revista Construir Notícias, edição nº 41; junho/agosto, habilidade no olhar do professor, 2008.

RODRIGUES, José Roberto Gomes. **Formas de Escolarização secundária e sócio-gênese de uma instituição escolar:** o Ginásio Ruy Barbosa em Juazeiro, BA (1953-1963). 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VIEIRA, Josenilton Nunes; AMORIM, Delza Cristina Guedes; RAMOS, Neila Cristina Nascimento. O materialismo histórico-dialético como possível método de estudo da Educação Contextualizada do Semiárido. **Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro.** Juazeiro, BA: Selo Editorial RESAB, 2016. Ano 10, n.8, dez. 2016.

ZAMBERLAN, S. **Pedagogia da Alternância.** Vitória - ES: Gráfica Mansur Ltda. 1995. 41 p.

ZAMBERLAN, S. **O lugar da família na vida institucional da Escola-Família:** as participação e relação de poder. 2003, 191 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nova Lisboa, Anchieta, ES.

HISTÓRICO

Submetido: 16 de Jun. de 2025.

Aprovado: 29 de Abr. de 2026.

Publicado: 10 de Mai. de 2026.

COMO CITAR O ARTIGO ABNT:

SANTOS, E.P.; COSTA, J.S.; REIS, E.S. Escola Família Agrícola Serra da Capivara: Fundamentos e Impactos na Proposta da Pedagogia Da Alternância. Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES, v. 30, n.63, 2026, eISSN:2526-8449.