

COLEÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO

COORDENAÇÃO DA COLEÇÃO

*Erineu Foerste*

*Gerda Margit Schütz-Foerste*

ORIGENS DA  
PEDAGOGIA  
DA ALTERNÂNCIA  
NO BRASIL

*Paolo Nosella*

*Prefácio - Dermeval Saviani*

*Posfácio - João Batista Begnami e  
Thierry De Burghgrave*

 **EDUFES**



COLEÇÃO  
EDUCAÇÃO  
DO CAMPO

# ORIGENS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL



*Paolo Nosella*

*2ª Reimpressão*



**EDUFES**

Vitória

2014



## UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Editora da Universidade Federal do Espírito Santo – Edufes

Reitor  
Reinaldo Centoducatte

Superintendente de Cultura e Comunicação  
Ruth de Cássia dos Reis

Secretário de Cultura  
Rogério Borges de Oliveira

Coordenadora da Edufes  
Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial da Edufes  
Agda Felipe Silva Gonçalves, Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça, Gilvan Ventura da Silva, Glícia Vieira dos Santos, José Arminio Ferreira, Julio César Bentivoglio, Maria Helena Costa Amorim, Rogério Borges de Oliveira, Ruth de Cássia dos Reis, Sandra Soares Della Fonte

*Editora filiada à Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU)*  
Av. Fernando Ferrari, 514  
CEP 29075-910 - Goiabeiras  
Vitória, ES  
Tel: (27) 4009-7852  
<http://www.edufes.ufes.br>  
[edufes@ufes.br](mailto:edufes@ufes.br)  
[livrariaufes@npd.ufes.br](mailto:livrariaufes@npd.ufes.br)

Coordenadores da Coleção Educação do Campo:  
Diálogos Interculturais  
Erineu Foerste (UFES) e Gerda Margit Schütz-Foerste (UFES)

Conselho Editorial  
Alberto Merler (Università degli Studi de Sassari/Itália), Antônio Munarim (UFSC), Bernd Fichtner (Professor Emérito da Universität-Siegen/Alemanha) Carlos Rodrigues Brandão (Professor Emérito da FE/UFMG), Carmo Thum (FURG), Danilo Romeu Streck (UNISINOS), Erineu Foerste (UFES), Gerda Margit Schütz-Foerste (UFES), Geraldo Caliman (UCB), Giovanni Semeraro(UFF), Maria Isabel Antunes-Rocha (UFMG), Michalis Kontopodis (Universiteit van Amsterdam/Holanda), Paolo Nosella (Professor Emérito da FE/UFSCar), Roberto da Silva (USP), Ulrike Buchmann (Universität-Siegen/Alemanha)

Presidente da República  
Dilma Rousseff

Ministro da Educação  
Aloizio Mercadante

Reitor  
Reinaldo Centoducatte

Diretor de Educação a Distância – DED/CAPES/MEC  
João Carlos Teatini de Souza Climaco

Coordenador da Educação no Campo SECADI/MEC  
Antônio Lídio Zambom

Diretor Geral do Núcleo de Educação Aberta e a Distância – ne@ad  
Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

Coordenadora UAB da Ufes  
Maria José Campos Rodrigues

Diretora-Administrativa do Ne@ad  
Maria José Campos Rodrigues

Diretor-Pedagógico do Ne@ad  
Júlio Francelino Ferreira Filho

Coordenador do Programa de Educação no Campo da UFES  
Erineu Foerste

Revisor de Conteúdo  
Paolo Nosella  
Vagno Emygídio Machado Dias

Revisor de Linguagem  
Paolo Nosella  
Vagno Emygídio Machado Dias

Design Gráfico  
LDI – Laboratório de Design Instrucional

Ne@ad  
Av. Fernando Ferrari, 514  
CEP 29075-910, Goiabeiras - Vitória - ES  
(27) 4009 2208

---

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Nosella, Paolo.  
N897e Educação no campo : origens da pedagogia da alternância no Brasil / Paolo Nosella. Vitória : EDUFES, 2012.  
288 p. : il. – (Educação do campo. Diálogos interculturais)

Inclui bibliografia.  
ISBN: 978-85-7772-204-4

1. Educação. 2. Ensino. 3. Educação rural. I. Título. II. Série.

CDU : : 37.018.51

---

LDI coordenação  
Heliana Pacheco  
José Otavio Lobo Name  
Letícia Pedruzi  
Ricardo Esteves

Gerência  
Daniel Dutra  
  
Editoração  
Heinrich Kohler

Capa e Ilustração  
Alex Furtado  
  
Impressão  
GM Gráfica e Editora

Copyright © 2012. Todos os direitos desta edição estão reservados ao ne@ad. Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Coordenação Acadêmica do Curso de Educação do Campo, na modalidade a distância.

A reprodução de imagens de obras em (nesta) obra tem o caráter pedagógico e científico, amparado pelos limites do direito de autor no art. 46 da Lei nº. 9610/1998, entre elas as previstas no inciso III (a citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra), sendo toda reprodução realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.

*Aos construtores das Escolas Família  
Agrícola: agricultores familiares, povos do  
campo e aos Educadores da Pedagogia da  
Alternância do Brasil.*



## MENSAGEM

*O coletivo das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) do Brasil, em especial do Estado do Espírito Santo, berço onde tudo começou, representado pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), muito se alegra com a publicação da dissertação de mestrado de Paolo Nosella neste livro intitulado As Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil.*

*Paolo fez parte da história do MEPES e ajudou a construí-la. O MEPES, por meio da ação pastoral dos Jesuítas, liderada por Padre Humberto Pietrogrande e com o apoio das lideranças comunitárias da região sul do ES, que compreende os Municípios de Anchieta, Iconha, Rio Novo do Sul e Alfredo Chaves, iniciou em 1969 a primeira experiência de educação com o sistema da Pedagogia da Alternância no Brasil e possivelmente na América Latina. Para o momento político em que vivia o país, foi uma proposta audaciosa e revolucionária que se tornou um dos modelos de educação do campo.*

*Esta publicação resgata os primeiros momentos do desenvolvimento e fundamentação da Pedagogia da Alternância no Brasil. Esse sistema educacional existia há mais tempo em alguns países da Europa como França, Itália e Espanha, mas aqui teve um período de amadurecimento e adaptação à realidade brasileira.*

*Muito nos alegra o fato da primeira pesquisa acadêmica sobre a experiência das EFAs no Brasil, realizada por um amigo, orgânico ao MEPES e hoje ao movimento nacional, ser publicada em livro 35 anos depois da sua realização. Isso significa que os fatos vividos e experimentados no passado continuam sendo importantes para as análises, reflexões e práticas do presente. A dissertação continua pertinente pela força histórica do objeto que ela pesquisou e também pelo rigor do pensamento lógico, crítico, reflexivo e aberto; pela sensibilidade, cuidado e delicadeza do pesquisador, o que mantém o texto relevante e vigoroso ainda hoje. Olhar o passado, não para ficar no passado, mas para compreender como se deu o processo de origem e construção da Pedagogia da Alternância praticada pelas EFAs ao longo dos 43 anos de sua existência no Brasil e, assim, melhor projetar sua constru-*

*ção no presente e no porvir. Este livro é como um retrovisor e para-brisa que orientam o motorista a seguir em frente, desafiando-o a compreender melhor as exigências dos tempos atuais à luz da caminhada feita no passado.*

Idalgizo José Monequi

(Estudante egresso da 1ª turma de alunos da Escola Família Agrícola de Campinho ,ex-monitor e diretor de EFAs, ex-secretário Executivo do MEPES, ex-presidente da UNEFAB, membro do Conselho da AIMFR e atual superintendente geral do Mepes)

Antônio Baroni Rocha

(Agricultor, Pai de jovens egressos de EFA, Presidente da UNEFAB)

Anchieta, ES, setembro de 2012.

# SUMÁRIO

**17** Ao Leitor

**22** Prefácio (Dermeval Saviani)

**35** Introdução

1. Origem e justificativa

**38** 2. Natureza e método

**40** 3. Objetivos

**41** 4. Âmbito e estruturação

## **1º CAP.** História da Experiência

**45** 1. Antecedentes

A fundação das Escolas da Família Agrícola

**49** A experiência Francesa

**56** A experiência Italiana

**59** A experiência Africana

**61** 2. A experiência brasileira: o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

Premissa

A preparação da entidade

**64** A fundação

**65** Evolução e estrutura atual

**66** As Escolas da Família Agrícola

**67** O Centro de Formação



**72** 3. A Associação Internacional das Escolas das Famílias Rurais

## **2º CAP. O Plano Pedagógico das Escolas da Família Agrícola**

**77** 1. Dados de identificação  
Escolas em funcionamento  
O contexto social das escolas

**78** A clientela  
Situação jurídica

**79** O ano escolar  
O prédio escolar

**80** Manutenção das escolas

2. Necessidade e gênese do Plano Pedagógico

**83** 3. As linhas essenciais do Plano Pedagógico  
Os objetivos

**84** Estruturas e metodologia

**89** Áreas de ensino  
Avaliação

## **3º CAP. O Centro de Formação e Reflexão**

**96** 1. Objetivos  
2. O matriculado e o formado

**97** 3. Estruturas e metodologia

**100** 4. O processo de aprendizagem

**101** 5. A avaliação

## **4º CAP. Os Principais Problemas da Experiência**

- 105** Primeiro problema: Intercâmbio ou invasão cultural?
- 112** Segundo problema: O problema estrutural ou da participação
- 116** Terceiro problema: O impasse da expansão
- 120** Quarto problema: O dilema metodológico - currículo oficial ou plano de estudo?
- 125** Quinto problema: O sentido do Centro de Formação - filosofia ou ideologia da educação?
- 129** Sexto problema: A fuga dos técnicos ou o etos capitalista
- 132** Sétimo problema: O problema financeiro e a questão da ajuda
- 143** Conclusões e Perspectivas
- 150** Referências
- 155** Anexo – Documentos
- 157** Primeiro documento: Fundação Ítalo-brasileira para o desenvolvimento cultural, econômico e social do Espírito Santo
- 163** Segundo documento: Estatuto da Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – Padova - Itália

- 165** Terceiro documento: Plano para uma ação de promoção humana e social nos municípios de Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma, Rio Novo do Sul
- 169** Quarto documento: Constituição dos comitês locais
- 171** Quinto documento: Estatutos do movimento de educação promocional do Espírito Santo (MEPES)
- 177** Sexto documento: Organograma geral do MEPES / fevereiro de 1976
- 251** Posfácio de Atualização (João Batista Begnami e Thierry De Burghgrave)

## ÍNDICE DAS ILUSTRAÇÕES

Repartition des Maisons Familiales sur le territoire Français	36
Cartina delle “Scuole della famiglia rurale” in Italia	39
Estado do Espírito Santo: área de atuação do MEPES	50
Distribuição das EFAs e dos CFs no mundo	52
Números de alunos por ano e por escola	88
Resultado do levantamento 1976	90
Resumo Geral das Receitas MEPES	106
Organograma Geral do MEPES (fevereiro 1976)	134
Produção da mandioca – plano de estudo I	145
Produção da mandioca – plano de estudo II	146
Esquemáticamente, o plano de estudo	155
Detalhamento do plano de estudo	156
Sinopse geral da avaliação	166
Centro de formação: primeira etapa	180
Centro de formação: segunda etapa	181
Centro de formação: terceira e quarta etapas.	182

## LISTA DE SIGLAS

ACARES – Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo  
AECOFABA – Associação das Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia  
AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins  
AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia  
AES – Associação dos Amigos do Espírito Santo (Itália)  
AGEFA – Associação Gaúcha das Escolas Família Agrícola  
AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas  
CCS – Centro Comunitário de Saúde  
CEAS – Centro de Estudos e Ação Social  
CEBEMO – Da Holanda  
CEBs – Comunidades Eclesiais de Bases  
CEFFAs – Centros Familiares de Formação por Alternância  
CF – Centro de Formação  
CFR – Centro de Formação e Reflexão; Casa Familiar Rural (dependendo do contexto)  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CFP – Centro de Formação de Pessoal  
DAC – Departamento de Ação Comunitária  
EFAs – Escolas Família Agrícola  
EPN – Equipe Pedagógica Nacional  
EPR – Equipe Pedagógica Nacional  
FESBEM – Fundação Espiritossantense do Bem Estar do Menor  
FINA – Fundação Interamericana dos Estados Unidos  
FUNABEM – Fundação Nacional do Bem Estar do Menor  
FUNACI/AEFAPI – Fundação Pe. Dante Civiero/Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí  
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNRURAL – Fundação Rural

IBEGA – Instituto Belga de Nova Friburgo  
JAC – Ação Católica Francesa  
LBA – Legião Brasileira de Assistência  
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo  
MISEREOR – Da Alemanha  
MST – Movimento dos Sem Terra  
ONGs – Organizações Não-Governamentais  
PE – Plano de Estudo  
PIPMO – Programa Intensivo de Preparação da Mão de Obra  
PNAD/IBGE – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo  
RACCEFAES – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo  
RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Família do Amapá  
REFAISA – Rede das Escolas Famílias Integradas do Semiárido  
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil  
UNMFREO – União Nacional das Maison Familiale Rurale da França  
SNI- Sociedade Nacional de Instrução (Ordem Religiosa dos Jesuítas)  
UAEFAMA – União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão



## SOBRE O AUTOR

Paolo Nosella nasceu na Itália (1942), onde se licenciou em Filosofia. Em 1967, veio ao Brasil, para trabalhar em educação popular, no Estado do Espírito Santo, criando as primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) da Pedagogia da Alternância. Fez Mestrado e Doutorado em Filosofia da Educação na PUC/SP, respectivamente, nos anos de 1977 e 1981. Professor Titular em Filosofia da Educação na Universidade Federal de São Carlos/SP, onde trabalhou desde 1979 nos cursos de Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Fundamentos da Educação. Nesta, foi Diretor do Centro de Educação e Ciências Humanas (1980-1984), Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (1999-2000), Chefe do Departamento de Educação (2002-2005). Em Janeiro de 2007, se aposentou. Hoje integra o corpo docente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE). Orienta Dissertações e Teses em Educação, em duas linhas de pesquisa: Trabalho e Educação; Instituições Escolares. É autor de capítulo dos seguintes livros: Trabalho e Conhecimento; Educação e Cidadania; Trabalho, Educação e Prática Social; Educação como Ato Político Partidário; A Reinvenção do Futuro; Educação e Crise do Trabalho; Os Intelectuais na História da Infância. É co-autor dos livros: A Educação Negada: introdução ao estudo da educação brasileira contemporânea; Schola Mater: a antiga Escola Normal de São Carlos; A Escola Profissional de São Carlos; A Escola de Engenharia de São Carlos/USP; O Parque de Alta Tecnologia de São Carlos: a difícil integração universidade-empresa; Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a Profissão de Mestre. É autor dos livros: Por que Mataram Santo Dias?; A Escola de Gramsci; O Centro Universitário de Jaraguá do Sul: uma história de ousadia e determinação; Qual Compromisso Político? ensaios sobre educação brasileira pós-ditadura. Estuda particularmente a produção teórica de Antonio Gramsci. Atualmente, desenvolve um projeto sobre Ensino Médio: formação ou profissionalização? É pesquisador sênior pelo CNPq.

Endereço eletrônico: [nosellap@terra.com.br](mailto:nosellap@terra.com.br)





## AO LEITOR

Este livro conta as origens da pedagogia da alternância no Brasil. É uma obra de caráter documentativo. Publica minha dissertação de mestrado, defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em março de 1977, cujo título original é: **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas da família agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. O livro foi enriquecido com dois textos da atualidade: o prefácio de Dermeval Saviani e o posfácio de João Batista Begnami e Thierry De Burghgrave. O primeiro, de fundamentação teórica; o segundo, de atualização do Movimento da Pedagogia da Alternância.

Por que divulgar essa dissertação, 35 anos depois de defendida?

Com muita frequência, educadores interessados no sistema escolar da Pedagogia da Alternância, individualmente, me procuram solicitando exemplares desse trabalho. Por meio de fotocópia (o texto original era datilografado) e correio tradicional atendo às solicitações. Além disso, sempre que participo de eventos sobre a Pedagogia da Alternância proferindo palestras sobre suas origens no Brasil, há procura por esse trabalho. Com efeito, o assunto suscita interesse à medida que aumenta no Brasil o número das instituições escolares que aderem à Pedagogia da Alternância. Atualmente, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), somando as 150 Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e os 120 Centros de Formação Rural (CFRs), totalizam 270 unidades, envolvendo 21 Estados da Federação e 800 municípios. A perspectiva de expansão em todo o território nacional é de 10% ao ano sobre o total de recursos alocados. A LDB da Educação nº 9394/96, no artigo 23, cita a alternância como uma das formas de organização escolar. Com base nesse artigo, a Pedagogia desenvolvida pelos CEFFAs foi reconhecida por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação a 15 de março de 2006 (Parecer CNE/CEB nº 1/2006). As atuais políticas públicas em educação representam conquistas dos movimentos sociais do campo, a exemplo do Decreto Presidencial n. 7.352/2010 que reconhece a universali-

dade do direito à educação e a obrigatoriedade em promover intervenções que atentem para as especificidades necessárias ao cumprimento e garantia dessa universalidade. Nesta perspectiva, a Lei 12.695/2012, do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), inclui os CEFFAs no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), garantindo, com isto, o financiamento público.

Recentemente (de 30 de maio a 01 de junho de 2012), na Escola Sindical **7 de Outubro** de Belo Horizonte, ocorreu o “Seminário Integrador da Pós-graduação dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs)” em que se abordou, entre outros temas, o desafio de se criar cursos de graduação e de pós-graduação sobre e pela Pedagogia da Alternância. Nesse encontro, foi sugerido procurar financiamentos para a publicação de dois livros documentativos: *Le livre de Lauzun*, do Abbé Granereau, que conta como surgiu, em 1935, na França, a Pedagogia da Alternância; e este que conta como surgiram, em 1968, no Brasil, as primeiras escolas dessa pedagogia. São livros que mostram como uma necessidade educacional pode se transformar em método pedagógico; são livros que, ao descreverem experiências pioneiras, e talvez sem explícita intenção, registram os traços essenciais do espírito, a ideia fundamental de uma pedagogia, tornando-se assim uma espécie de **carta magna** do movimento.

O primeiro livro está sendo traduzido e para sua publicação há quem busca recursos. Do segundo, o Prof. Dr. Erineu Foerste, docente da Universidade Federal do Espírito Santo, conseguiu recursos e autorização junto à Editora da sua Universidade, que, entre outras motivações, se sensibilizou pelo fato de ser o Estado do Espírito Santo a sementeira das escolas em alternância no Brasil.

O autor não é apenas um historiador observador das origens de uma experiência pedagógica. Participou diretamente, desde 1968, do trabalho de criação das primeiras Escolas da Família Agrícola (EFAs) da Pedagogia da Alternância. Envolveu-se, sobretudo, na organização do Centro de Formação e Reflexão (CFR), onde se formavam os primeiros monitores das EFAs do Espírito Santo e de outras regiões brasileiras. Esteve sempre presente inclusive na elaboração dos documentos aqui registrados. Daí, o espírito testemunhal que impregna as páginas deste livro.

A ideia de atualizar os dados da dissertação foi descartada. É preferível preservar um documento que mostre as marcas do tempo do que deformá-lo tentando atualizá-lo. Tal maquiagem, inclusive, seria tecnicamente muito difícil ou até mesmo impossível. O texto, portanto, conserva a mesma redação original, com exceção de vários ajustes linguísticos para facilitar a leitura. O posfácio dá conta da atualização necessária. Obviamente, um texto escrito há 35 anos reflete o clima político cultural marcado pelo autoritarismo da ditadura militar, quando a crítica se mesclava ao medo. Naqueles anos, as iniciativas de educação popular sobreviviam somente sob a tutela direta do governo ou sob a proteção de instituições por este controladas. Teoricamente, o ainda jovem autor, redigia estas páginas influenciado por importantes escolas teóricas, como fenomenologia, existencialismo, marxismo, tecnicismo pedagógico que, naqueles anos, disputavam audiência na PUC de São Paulo. Todavia, o ecletismo teórico presente no livro não diminui seu valor. Registram-se aqui informações essenciais e uma contundente problematização sobre os primeiros anos de um importante movimento pedagógico como o da Pedagogia da Alternância. Trata-se, portanto, de um trabalho datado que evidencia marcas teórico-acadêmicas da década de setenta, destacando a perspectiva nacional-desenvolvimentista. Os autores mais citados são: Darcy Ribeiro, Paulo Freire, Celso Furtado, Hélio Jaguaribe, Fernando Henrique Cardoso etc., sendo que a influência teórica mais destacada é a do orientador, Dermeval Saviani, sobretudo pela sua conceituação de filosofia da educação como reflexão radical, sistemática e de conjunto a partir dos problemas concretos.

A leitura deste livro interessa particularmente aos educadores que operam nas Escolas da Pedagogia da Alternância. Poderá interessar também a historiadores e a todas as pessoas, do campo ou da cidade, preocupadas em encontrar alternativas escolares apropriadas ao contexto dos povos do campo e de outros sujeitos sociais. Com efeito, trata-se de uma metodologia que criou uma didática específica para articular dialeticamente os saberes escolares com os saberes da experiência fora da escola. Assim, trata-se de uma metodologia nascida do meio rural, mas que o transcende, pois toda relação pedagógica é uma dialética integradora entre o saber escolar e os

saberes da vida. Por isso, mais que uma nova metodologia, trata-se de um novo sistema escolar.

Ao longo destas páginas, o leitor poderá saber como nasceu, em 1935, em Sérignac-Péboudou, interior da França, a primeira escola de alternância. Colherá informações sobre a expansão dessas escolas na França, na Itália, na África e na América Latina. Sobretudo, porém, conhecerá como foram criadas as Escolas da Família Agrícola (EFAs) e o Centro de Formação e Reflexão (CFR) no Estado do Espírito Santo, a partir do ano de 1968. Poderá ser informado sobre o Plano Pedagógico, o contexto social, a situação jurídica, os educadores, os alunos, a seleção, o ano escolar, os conteúdos, a avaliação, os prédios, a manutenção etc.

O livro não é mera apologia da experiência. Defende a Pedagogia da Alternância, mas também capta e tenta analisar os principais problemas da primeira aplicação no Brasil. Assim, no capítulo IV, o leitor tomará conhecimento de vários problemas detectados na época. Por exemplo: perceberá que o intercâmbio cultural pode resvalar em invasão cultural, que a participação das famílias e da comunidade pode camuflar o exercício do poder e da burocracia, que o amor à terra pode ser retórico e esconder intenções autoritárias de fixação do homem no campo e que os ideais humanitários podem degenerar em ideologia etc.

Finalmente, integram o livro quinze documentos. Os primeiros sete se referem à institucionalização da entidade que deu vida às primeiras escolas, documentando o espírito e os parâmetros legais do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES); os demais se relacionam diretamente com a Pedagogia da Alternância, registrando estatutos, regimentos, bases estruturais e metodológicas, currículos e até exemplares dos melhores Planos de Estudos das Escolas, peça didática central no processo pedagógico em alternância. Considerando a natureza histórica documental do livro, foi importante a inclusão desses documentos que podem representar uma útil referência, sobretudo, para quem opera nas Escolas da Alternância.

O prefácio e o posfácio são partes essenciais do livro. São páginas que tiram o documento da sombra da história devolvendo-lhe valor de atualidade. Saviani ilumina as verdadeiras raízes teóricas da Pedagogia da Alter-

nância que criou escolas alternativas à tradicional fórmula escolar marcada pela contradição cidade-campo. João Begnami e Thierry, incansáveis intelectuais orgânicos dessa Pedagogia, esboçam no posfácio um atual quadro preciso de informações sobre esse movimento, permitindo aos leitores perceber o ritmo de sua expansão ao longo da história de três décadas e meia.

Não poderia encerrar essas linhas sem agradecer em particular algumas pessoas: Dermeval Saviani pelo prefácio; João Batista Begnami e Thierry de Burghgrave pelo posfácio; Idalgizo José Monequi, representando o MEPES, pelo apoio manifestado na mensagem inicial; Erineu Foerste pela iniciativa de apresentar este trabalho à editora da UFES que patrocinou a publicação; Vagno Emygdio Machado Dias, meu orientando, pela ajuda na revisão.

São Carlos/SP, agosto de 2012.

**Paolo Nosella**



## PREFÁCIO

Paolo Nosella, na Introdução deste livro, ao registrar que a pedagogia da alternância nasceu como uma tentativa de resolver o problema da escola rural, lembra que o homem “é relacionamento essencial, radical, universal com sua terra; ele se define como habitante, filho da terra”. De fato, esse entendimento tem apoio inclusive na etimologia, já que a palavra latina “homo” da qual, pelo acusativo “hominem”, derivou o vocábulo português homem, originariamente significa “o nascido da Terra; o terrestre; o habitante da Terra” (TORRINHA, 1945, p. 382), acepção que é corroborada por Alfredo Bosi: “o ser humano preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto” (BOSI, 1992, p.14).

Também Marx afirma que a terra, “ao surgir o homem, o provê com meios de subsistência prontos para utilização imediata” acrescentando, no parágrafo seguinte:

A terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve para moer, pensar, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho (MARX, 1968, p. 203-204).

Podemos considerar o desenvolvimento da humanidade a partir da relação cidade-campo: na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade. Marx resumiu essa questão nos seguintes termos:

A história antiga clássica é a história das cidades, porém de cidades baseadas na propriedade da terra e na agricultura; a história asiática é uma espécie de unidade indiferenciada de cidade e campo (a grande cidade, propriamente dita, deve ser considerada como um acampamento dos príncipes, superposto à verdadeira estrutura econômica); a Idade Média (período germânico) começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então, através da oposição entre cidade e campo; a (história) moderna consiste na urbanização do campo e não, como entre os antigos, na ruralização da cidade (MARX, 1975, p. 74-75).



Essa relação cidade-campo se articula diretamente com a relação indústria-agricultura. É ainda Marx quem esclarece essa questão:

Entre os povos onde a agricultura está solidamente implantada – implantação que constitui já uma etapa importante – onde predomina esta forma de cultura, como acontece nas sociedades antigas e feudais, a própria indústria, assim como a sua organização e as formas de propriedade que lhe correspondem, tem mais ou menos o caráter da propriedade fundiária. Ou a indústria depende completamente da agricultura, como entre os antigos romanos, ou, como na Idade Média, imita na cidade e nas suas relações a organização rural. Na Idade Média, o próprio capital – na medida em que não se trata apenas de capital monetário – tem, sob a forma de aparelhagem de um ofício tradicional etc., esse caráter de propriedade fundiária. Na sociedade burguesa é o contrário. A agricultura torna-se cada vez mais um simples ramo da indústria e acha-se totalmente dominada pelo capital (MARX, 1973, p. 236-237).

Esse fenômeno nós podemos considerar como o processo crescente de urbanização do campo e industrialização da agricultura que ocorre na sociedade contemporânea. E é nesse contexto que a escola se constituiu na forma principal e dominante de educação.

Efetivamente, a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; cabia-lhe preparar os futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), pelo domínio da arte da palavra e conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, na Grécia, em Roma e na Idade Média cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais, entre as quais se inclui o cultivo da terra, não requeriam preparo escolar. A formação dos trabalhadores se dava com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração exigido ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre. A formação dos artesãos era regida pelo princípio do “aprender fazendo”.

Na nova condição que caracteriza a época moderna, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais. Esse processo assume contornos mais nítidos com o advento da grande indústria. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde à dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola.

A partir dessas premissas históricas resulta compreensível o vínculo da escola com a cidade, com o meio urbano. Entende-se, então, a queixa do abade Granereau, fundador das Escolas da Família Agrícola, ao constatar que os jovens tendiam a abandonar o campo transferindo-se para a cidade à medida que avançavam no processo de escolarização. Aliás, Gramsci (1968, p. 130) já asseverava que “a escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna...”.

Eis por que o campo geralmente está ligado ao conceito de atrasado, primitivo, ao passo que a cidade se liga ao conceito de desenvolvido, moderno. Veja-se que campo, na sua raiz latina (rus) originou a palavra “rural” e também os termos “rústico”, “rude”, “rudimentar”, isto é, “tosco”, “grosseiro”. Na sua raiz grega (agrós) originou “agrícola” e também “agressividade”, “agre”, isto é, “acre”, que significa “áspero”, “agressivo”.

Em contrapartida, cidade na sua raiz latina (civitas) gerou “civilização”, “civilizado”, “civil”, “cívico”, “civilidade”. E na sua raiz grega (polis) originou “político” e “polido”, que significa “aperfeiçoado”, “alisado”, portanto, o contrário de “áspero” e também “atencioso”, “cortês”, isto é, o contrário de “agressivo”.

Advirta-se que não se trata simplesmente de um preconceito contra o homem do campo e o trabalho agrícola. O que está em causa é a determinação das condições materiais sobre as formas de linguagem. Isso se comprova, por exemplo, com a seguinte constatação: na Idade Média, sendo a situação inversa, ou seja, a cidade se subordinando ao campo e a indústria (artesanato) à agricultura, tal fato também se refletiu na linguagem determinando que o vocábulo “vilão”, que literalmente significa o habitante da

vila (cidade), tenha assumido a conotação de plebeu, grosseiro, desprezível, abjeto, avaro, sórdido, em razão da desconfiança que os habitantes da cidade despertavam nos moradores do campo. Essa conotação se faz presente ainda hoje, principalmente no meio artístico no qual o vilão é o antípoda do herói.

Em contrapartida podemos constatar, também, que várias palavras que compõem nosso universo vocabular atual evocam de forma positiva e prenhe de afetividade a situação rural e a vida no campo como são os casos de bucólico, campestre, campesino, campeiro, pastoral, pastor e pastora, assim como regatos de águas cristalinas, bosques floridos, campinas verdejantes, pássaros de coloridas plumagens e cantos maviosos etc. Um exemplo disso encontramos no próprio Hino Nacional Brasileiro quando menciona a “terra mais garrida” dizendo que “teus risonhos lindos campos têm mais flores” e “nossos bosques têm mais vida” para concluir que “nossa vida” no seio desse acolhedor ambiente tem “mais amores”.

Em suma, afastado qualquer juízo de valor negativo em relação à vida rural, impõe-se a conclusão de que a subordinação do campo à cidade e da agricultura à indústria é, objetivamente, uma tendência do desenvolvimento histórico que se expressa na crescente urbanização do campo e industrialização da agricultura. Tal tendência se traduz num avanço, como constataram Marx e Engels no **Manifesto do Partido Comunista**: “a burguesia desempenhou na História um papel eminentemente revolucionário”, rompendo “as relações feudais, patriarcais e idílicas” (MARX & ENGELS, 1968, p. 25). Entre os vários aspectos que expressam o caráter revolucionário da burguesia elencados no **Manifesto** destaca-se aquele referente à relação cidade-campo:

A burguesia submeteu o campo à cidade. Criou grandes centros urbanos; aumentou prodigiosamente a população das cidades em relação à dos campos e, com isso, arrancou uma grande parte da população do embrutecimento da vida rural. Do mesmo modo que subordinou o campo à cidade, os países bárbaros ou semibárbaros aos países civilizados, subordinou os povos camponeses aos povos burgueses, o Oriente ao Ocidente (idem, p. 27).

Vemos, assim, que a consolidação da sociedade capitalista correspondeu à substituição da dominação dos proprietários de terra (senhores feudais) pela dominação dos proprietários dos meios de produção (capitalistas) ou, dizendo de outra forma, a substituição do domínio da nobreza feudal sobre os servos pelo domínio da burguesia sobre os proletários.

Como ocorre em todos os regimes sociais baseados no domínio de uma classe sobre outras, também na sociedade capitalista a burguesia enfrenta a oposição das classes não dominantes que, entretanto, se posicionam de maneiras diferentes em relação à ordem vigente, como podemos ler no **Manifesto**:

As classes médias – pequenos comerciantes, pequenos fabricantes, artesãos, camponeses – combatem a burguesia porque esta compromete sua existência como classes médias. Não são, pois, revolucionárias, mas conservadoras; mais ainda, reacionárias, pois pretendem fazer girar para trás a roda da História (idem, p. 34).

Sintetizando podemos, pois, considerar que existem duas formas de se opor ou de criticar o capitalismo: uma crítica para frente e uma crítica para trás.

A “crítica para frente” é aquela que corresponde ao ponto de vista dos trabalhadores, já que “de todas as classes que ora enfrentam a burguesia, só o proletariado é uma classe verdadeiramente revolucionária” (idem, *ibidem*). Nessa posição reconhecem-se os avanços da ordem burguesa em relação à ordem feudal, avanços esses que deverão ser incorporados por superação em uma nova ordem que venha a abolir toda forma de dominação ou de privilégio socializando os meios de produção e instaurando uma forma social em que todas as conquistas da humanidade são compartilhadas igualmente por todos os homens: a sociedade comunista.

A “crítica para trás” é aquela que denuncia as mazelas da ordem burguesa tendo como referência a sociedade anterior. Ainda que inconscientemente, postula, portanto, a volta ao regime feudal. É próprio dessa posição a tendência a ver o desenvolvimento capitalista como perda das relações pessoais, da pureza da vida no campo em que as pessoas podiam se relacionar diretamente desfrutando da natureza e do contato com a

terra na simplicidade de uma vida que, longe da agitação e da atração consumista próprias das cidades modernas, se satisfazia com o cultivo dos produtos naturais que supriam as necessidades de subsistência de forma bucólica, idílica.

Não é difícil constatar que essa visão é característica da Igreja que, não por acaso, constituiu a camada dos intelectuais orgânicos da ordem social feudal representada pelo clero. Superado o regime feudal e instaurada a ordem burguesa o clero é absorvido na condição de intelectuais tradicionais uma vez que, conforme Gramsci, a categoria dos intelectuais tradicionais é definida como aquela que foi orgânica na ordem social anterior.

Com certeza foi essa visão que alimentou os sentimentos e a iniciativa do padre Granereau levando-o a lançar na França, em 1935, o movimento das escolas família. E foi também essa visão que impulsionou esse movimento a se desenvolver, geralmente nos meios católicos, expandindo-se por outros países. E certamente essa mesma visão também esteve subjacente aos sentimentos que conduziram o jesuíta Humberto Pietrogrande a ações que redundaram na fundação da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)* e, daí, ao MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo).

Claro que tudo isso passou por particularidades relevantes como a reorganização da proposta original com a intervenção dos agricultores franceses diante da visão um tanto espontaneísta do padre fundador e o contexto do “aggiornamento” da Igreja por indução do Concílio Vaticano II quando da fundação do MEPES, como o leitor poderá ver no primeiro capítulo deste livro. Particularidades relevantes porque modificaram e, de certo modo, foram além dos limites da visão característica do clero enquanto categoria dos intelectuais tradicionais.

Aliás, ainda de acordo com Gramsci, é preciso ter presente que, se os intelectuais orgânicos gozam de uma autonomia relativa em relação à classe dominante e dirigente a que estão vinculados, os intelectuais tradicionais se sentem portadores de uma autonomia por assim dizer absoluta. Assim sendo, os intelectuais tradicionais não se sentem e de fato não têm qualquer ligação orgânica com o grupo essencial dominante. Por isso, no

âmbito da correlação de forças eles são objeto de disputa entre os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominante no interior do bloco histórico instalado e os intelectuais orgânicos do grupo essencial dominado que aspira e luta para se tornar dominante e instalar um novo bloco histórico. Nessas circunstâncias constatamos que parcelas importantes do clero se articulam com os movimentos populares constituindo aquilo que se convencionou chamar de clero progressista, cuja expressão mais conspícua é, com certeza, a orientação teológica que teve significativa penetração na América Latina sendo conhecida como “teologia da libertação”.

Mas a particularidade mais característica desse amplo movimento das escolas da família agrícola se define pela expressão “pedagogia da alternância”. Eis por que este trabalho, que originalmente na forma de dissertação de mestrado recebera o título de “Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo” têm agora, em sua publicação na forma de livro, a locução substantiva “pedagogia da alternância” em seu título.

De fato, a pedagogia da alternância surgiu no âmbito da primeira *Maison Familiale*, a “Casa da Família Agrícola” francesa fundada pelo padre Granereau. Daí, a relação umbilical entre a “pedagogia da alternância” e o “Movimento das Escolas da Família Agrícola”. Daí, também, a pertinência do título deste livro *Origens da pedagogia da alternância no Brasil*, pois seu conteúdo nos esclarece sobre a origem dessa pedagogia em geral, isto é, internacionalmente, e no Brasil, onde seu início deu-se com o MEPES.

Em que consiste a “pedagogia da alternância”? A leitura desta obra nos informará sobre o surgimento dessa orientação pedagógica e, a partir da experiência específica de sua implantação no Brasil pelo MEPES, também nos permitirá compreender em que ela consiste.

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 desenvolvi-

mento, à educação no meio rural. Seus princípios básicos podem ser assim enunciados:

1. responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos;
2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola;
3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural.

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 próprios que são, fundamentalmente, os seguintes:

- a. Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores;
- b. Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudo;
- c. Viagem e Visita de Estudo;
- d. Estágio;
- e. Serões;
- f. Visita às famílias;
- g. Avaliação.

O professor é chamado de monitor para significar que seu papel vai além da docência implicando o acompanhamento do aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional. De certo modo soa um pouco estranho essa denominação porque, normalmente, o

conceito de “monitor” tem uma conotação mais restrita e inferior ao de “professor”. Com efeito, monitor é entendido como aquele que realiza um trabalho subordinado, comportando-se como auxiliar do professor. Assim, parece que o “monitor” das escolas da família agrícola se aproxima mais da figura do pedagogo tal como se configurou na Grécia. Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo tinha a função de estar constantemente junto às crianças, tomando conta delas, vigiando e controlando todos os seus atos, protegendo e auxiliando em suas dificuldades. Mas o vocábulo “pedagogo”, pelo novo sentido que tem hoje e pelas conotações um tanto pejorativas que o acompanham, provavelmente não seria adequado para nomear essa função exercida pelo “monitor” no âmbito da pedagogia da alternância. No arsenal dos conceitos usuais do campo pedagógico talvez a denominação que se aproxima mais da referida função seja a de “mestre”, haja vista que a relação do mestre com os discípulos ultrapassa aquela que se estabelece normalmente entre o professor e seus alunos. Outra possibilidade seria resgatar o conceito de “preceptor”.

Quanto à orientação didático-pedagógica propriamente dita é possível encontrar, no âmbito das escolas da família agrícola, diferentes orientações teóricas. Algumas escolas, por exemplo, tenderam a uma orientação mais próxima da pedagogia construtivista, entendendo que a vida ensina mais do que a escola e que o aluno e sua realidade imediata devem ser o centro do processo de ensino e aprendizagem. Já a mobilização do campo nos últimos anos tem conduzido as Escolas da Família Agrícola a adotar orientações pedagógicas contra-hegemônicas como a pedagogia libertadora, inspirada em Paulo Freire, e a pedagogia histórico-crítica.

Nesse contexto a experiência das Escolas da Família Agrícola ganharam condições de ultrapassar os limites correspondentes à “crítica para trás” e se encaminhar na direção da “crítica para a frente” diante da sociedade capitalista. Vem realizando, assim, um movimento semelhante àquele do MST que, aliás, também tem defendido, em certas circunstâncias, a organização do ensino nos moldes da pedagogia da alternância. Dessa forma, em lugar de buscar assegurar seu espaço na sociedade capitalista enquanto pequenos proprietários agrícolas, o movimento dos agricultores toma consciência de que



seus interesses e necessidades, em última instância, só poderão ser atendidos com a superação desta forma social e organização de uma nova sociedade confluindo, assim, para a perspectiva socialista que pressupõe a abolição da propriedade privada.

Parece, pois, que a UNEFAB (União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil), fundada em 1982 em Assembléia Geral das EFAs (Escolas Famílias Agrícolas), aponta para a superação das ambiguidades detectadas por Nosella na conclusão de seu livro. Converge, assim, com a expectativa do autor de que “a única classe que realmente detém a esperança de uma mudança social é a classe dominada”, enunciado com o qual Paolo conclui seu livro.

Acredito que essa convergência explica o atual entusiasmo de Paolo Nosella. Fortemente identificado com o movimento das escolas família de cujas origens no Brasil ele participou, Paolo continuou acompanhando, embora a distância, durante e após a realização de sua pesquisa sobre o MEPES, as atividades das EFAs. Finalmente, envolveu-se de novo nos últimos anos, o que o levou a vencer as resistências à publicação desse texto. Tendo tido a oportunidade de acompanhar de perto a realização da pesquisa do Paolo como dissertação de mestrado que propiciou meu primeiro contato com a pedagogia da alternância, não podia deixar de aceitar o honroso convite para escrever este prefácio.

É bastante oportuna, enfim, a decisão de trazer a lume esta obra no momento atual. Sua leitura é de grande interesse não apenas para os participantes das aproximadamente duas centenas e meia de escolas distribuídas pela maioria dos estados brasileiros que operam segundo a pedagogia da alternância, mas para todos que se identificam com a luta pela transformação desta sociedade e construção de uma nova forma social em que a terra deixe de ser apropriada privadamente e volte a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude.

Campinas, 31 de maio de 2012.

*Dermeval Saviani.*

## **REFERÊNCIAS:**

- BOSI, Alfredo (1992). Dialética da colonização. São Paulo, Companhia das Letras.**
- GRAMSCI, Antonio (1968). Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.**
- MARX, Karl (1968a). O Capital. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira.**
- MARX, Karl (1973). Contribuição para a crítica da economia política. Lisboa, Estampa.**
- MARX, Karl (1975). Formações econômicas pré-capitalistas. Rio de Janeiro, Paz e Terra.**
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1968). Manifesto do Partido Comunista. São Paulo, Escriba.**
- TORRINHA, Francisco (1945). Dicionário latino-português, 3ª ed. Porto, Maranus.**



# INTRODUÇÃO

## 1. ORIGEM E JUSTIFICATIVA

Desde 1968, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) vem ensaiando um novo tipo de Escola para o meio rural capixaba, isto é, a Escola da Família Agrícola (EFA). O autor deste trabalho teve a oportunidade de colaborar, desde o começo, nesta iniciativa educacional.

O interesse que suscita uma nova iniciativa educacional para o mundo rural decorre da evidente crise do ensino do meio rural e, num sentido mais geral, da própria crise do homem contemporâneo com relação à terra. Se a crise da escola é universalmente proclamada, a crise da escola do meio rural é ainda mais evidente, embora suas conotações específicas sejam menos claras. Em todo caso, o interesse para novas alternativas educacionais, hoje, é muito forte.

Foi justamente neste contexto de crise e com a pretensão de ser uma alternativa ao ensino tradicional que apareceu a experiência educacional do MEPES. De fato, a metodologia que as Escolas da Família Agrícola do MEPES propõem, não apenas pretende solucionar alguns problemas concretos específicos de certa área geográfica, mas também, em sua significação mais profunda, em sua história e organização mundial, pretende se constituir como válida alternativa a todo o sistema escolar tradicional.

Evidentemente, nesta perspectiva, a experiência em exame não pode deixar de interessar a quem pretende refletir sobre educação.

Além disso, o campo desperta a atenção do homem contemporâneo, não apenas pelo fenômeno regional do fracasso do ensino rural, e sim, talvez, por ele perceber que sua própria crise fundamental é consequência de sua ruptura com a terra. O homem das metrópoles parece reviver o significado do antigo mito grego: enquanto o herói permanecia em contato

com a terra-mãe, ele era invencível; logo que perdeu esse contato, sua vulnerabilidade tornou-se fatal. É uma crise que, em sua manifestação mais aguda, se expressa no desamor que o próprio homem do campo, pressionado pela conjuntura de interesses econômicos particulares e imediatos, tem para com sua terra, odiando-a e fugindo dela.

A indústria, enquanto transformação e potenciamento dos frutos da terra, é valorização da mesma; mas quando, por interesses econômicos particulares, o homem chega ao ponto de até destruir os produtos que a terra proporcionou ou lhes encarece o custo muitas vezes mais do que precisou para sua produção, privando a muitos do acesso a eles, ou quando o homem passa a idolatrar sofisticados objetos inúteis sendo que lhe falta o próprio oxigênio, o silêncio e o espaço vital, significa que alguma coisa de grave está acontecendo. Além dos absurdos da exploração e sofisticação industrial, existem os absurdos da tecnoburocracia que mostram como, de certa forma, o homem perdeu o seu ponto de relacionamento “fontal”.

O homem, na verdade, é relacionamento essencial, radical, universal com sua terra; ele se define como habitante, filho da terra. A simbologia, ao longo da civilização, e a psicologia do profundo ilustram e confirmam essa definição do homem. A terra-mãe não é uma mera invenção poética; nem sem sentido os antigos sepultavam os cadáveres na mesma posição do feto, simbolizando o retorno do homem ao seio da grande mãe de todos, a terra.

Não será sem graves conseqüências que o homem rompe com a terra. Talvez seja justamente nesta ruptura que pode ser localizada uma das causas da crise do homem contemporâneo:

Em vão o homem através de planejamentos procura instaurar uma ordenação no globo terrestre, se não for disponível ao apelo do caminho do campo. O perigo ameaça que o homem de hoje não possa ouvir sua linguagem. Em seus ouvidos retumba o fragor das máquinas que chega a tomar pela voz de Deus. Assim o homem se dispersa e se torna errante<sup>1</sup>.

---

1. Martin HEIDEGGER, 1969, pág. 70.

A grande fome atual e outra, ainda maior, prevista para dentro de alguns anos, talvez representem, de forma bem concreta e dramática, a consequência de um equilíbrio vital rompido:

Uma verdadeira e própria crise alimentar, particularmente grave para países que partem de um nível bastante baixo de nutrição, atinge, faz anos, um número crescente de países e esta crise é presságio de carestias. Alguns, entre nós, consideravam, talvez, esta crise um perigo em longo prazo. Esses deverão rever o seu ponto de vista: a crise está já aqui. As perspectivas gerais são realmente alarmantes<sup>2</sup>.

Assim proclamava o Sr. Diretor Geral da F.A.O.

Concluindo, a Escola da Família Agrícola, também nesta perspectiva, conquanto ainda pequena, não deixa de ser uma experiência cujo sentido extrapola o âmbito meramente educacional para interessar ao problema do homem contemporâneo como tal. Esse trabalho, portanto, adquire uma justificativa também a partir da preocupação que atinge a todos diante de uma sociedade cujos processos de urbanização, de industrialização, de tecnoburocratização parecem escapar não apenas ao controle do homem como também à própria reflexão séria e profunda:

Do caminho do campo ergue-se, no ar variável com as estações, uma serenidade que sabe e cuja face parece muitas vezes melancólica. Esta gaia ciência é uma sagesa sutil. Ninguém a obtém sem que já a possua. Os que a têm, receberam-na do caminho do campo<sup>3</sup>.

Um último aspecto objetivo que justifica esta pesquisa decorre do fato de que a iniciativa das Escolas da Família Agrícola do MEPES é pioneira e ainda quase exclusiva no Brasil. Acreditamos, ademais, que o marco teórico da Escola-Família, pelo menos em seus objetivos explícitos e em suas estruturas fundamentais, é bastante diferente em comparação com os tipos tradicionais de ensino para o meio rural. Porém, essa experiência educacional veio se realizando, até hoje, de forma muito assistemática, faltando assim à própria experiência um registro sistemático e global que

---

2. René DUMEONT & Bernard ROSIER, 1967, pág. 79.

3. Martin HEIDEGGER, 1969, págs. 70-71.

sirva como instrumental de referência, inclusive para, num futuro próximo, poder se realizar uma avaliação tecnicamente bastante equipada.

## 2. NATUREZA E MÉTODO

Do ponto de vista da natureza, essa pesquisa, de forma geral, se caracteriza como sendo um trabalho no âmbito da filosofia da educação brasileira.

Considera-se a filosofia como mediação entre a ação assistemática e a ação sistematizada:

Trata-se do homem-em-situação, dotado de consciência e liberdade, agindo no mundo, com o mundo e sobre o mundo. Essa ação se desenvolve normal e espontaneamente (ao nível da consciência irrefletida) até que algo interrompe o seu curso e interfere no processo, alterando a sua sequência natural. Aí, então, o homem é lavado, é obrigado mesmo, a se deter e examinar, a procurar descobrir o que é esse algo. E é a partir desse momento que ele começa a refletir (a filosofar). O ponto de partida da filosofia é, pois esse “algo” a que se dá o nome de problema. Eis, pois, o objetivo da filosofia: os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência<sup>4</sup>.

Completando essa conceituação sobre a reflexão filosófica, dir-se-á também, com Saviani, que ela precisa ter alguns requisitos fundamentais, isto é, radicalidade, rigor e globalidade<sup>5</sup>.

Sintetizando, portanto, e aplicando o conceito de filosofia aqui acenado ao âmbito educacional, pode-se dizer que a filosofia da educação é uma reflexão radical, rigorosa e global sobre os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua ação educativa.

Especificando mais ainda, poder-se-á ulteriormente qualificar a filosofia da educação como sendo “brasileira” por refletir sobre uma ação educativa realizada no Brasil. Desta forma, o presente trabalho situa-se no âmbito da filosofia da educação brasileira, uma vez que a reflexão será aplicada aos problemas da educação que apareceram numa ação educacional assistemática realizada no Brasil.

---

4. Dermeval SAVIANI, 1973, págs. 65 – 66.

5. *Ibidem*, pág. 66.

Esquemáticamente:

- existia uma iniciativa, um 'que fazer' educacional (ação): as Escolas da Família Agrícola do MEPES, no Estado do Espírito Santo;
- essa ação decorria de uma ideologia educacional previamente elaborada na França: a ideologia do ensino por alternância;
- essa ação, no Brasil, suscita uma série de problemas ou dificuldades que a ideologia preestabelecida da escola-família-agrícola não conhecia;
- a esta altura é preciso uma reflexão (filosofia) que poderá levar a uma reformulação da ideologia e, por sua vez, a uma reformulação da ação;
- a primeira dificuldade que uma reflexão rigorosa, de conjunto e radical encontrou foi a própria identificação de seus problemas, sua caracterização e sua sistematização;
- para superar essa dificuldade era indispensável descrever e circunscrever a própria experiência que ocorria apenas espontaneamente: daí a necessidade de traçar mais claramente o histórico da experiência e os planos pedagógicos das Escolas da Família Agrícola e do Centro de Formação;
- a descrição da experiência possibilitava à reflexão a identificação dos problemas e um início de análise.

Esse processo evidencia como a sistematização e a problematização da experiência estão intimamente relacionadas.

Quanto às dimensões de radicalidade, rigor e globalidade, acredita-se que tendencialmente elas existam neste trabalho uma vez que se pretende, sistematicamente, chegar às causas últimas (ou primeiras) dos problemas apontados. A partir de uma iniciativa educacional particular, foi possível ascender aos aspectos universais, isto é, ao problema educacional brasileiro com sua característica mais fundamental, isto é, de marginalização de fato e de centralidade retórica. Com efeito, o particular e o universal dialeticamente se identificam.



Do ponto de vista metodológico, o presente trabalho inspira-se, fundamentalmente, no método fenomenológico existencial. Portanto, rejeitam-se os conceitos de ‘objetivo e subjetivo’ como sendo algo de rígido ou dois polos opostos e subsistentes. O subjetivo e o objetivo tornam-se uma relação e não dois termos autônomos. Por isso, este estudo é a reflexão criativa do autor a partir dos dados e do material existentes dentro do MEPES. Frise-se que o trabalho de explicitação, de registro, de análise crítica constituía-se imediatamente em um novo dado de fato e, portanto, em novo material a ser pesquisado, modificando cada vez o próprio conjunto. Visto desta maneira, o método se traduz num movimento dialógico entre a observação-reflexão do autor e a situação concreta. Permanecendo em constante contato com os docentes das Escolas-Família, com os agricultores, alunos, ex-alunos e dirigentes do Movimento; refletindo com eles sobre os problemas encontrados na criação e implementação de um novo tipo de Escola no meio rural, o autor elaborou conjuntamente o projeto da pesquisa, registrando as dificuldades e analisando suas possíveis causas. O material que nascia desse “diálogo” constitui a matéria prima deste trabalho. De certa forma, pesquisei e analisei a minha própria experiência ou (relação) educativa.

### **3. OBJETIVOS**

- Sistematizar, histórica e metodologicamente, uma experiência educacional que vem sendo realizada, no Estado do Espírito Santo, de forma bastante assistemática;
- identificar, caracterizar e analisar os problemas fundamentais da mesma experiência, explicitando as possíveis contradições e possibilidades;
- preparar o terreno para uma pesquisa de avaliação equipada com métodos e técnicas de pesquisa objetiva e exata;
- fornecer, aos integrantes da própria experiência, um instrumento de reflexão para uma reformulação de sua ideologia educacional;
- fornecer, aos de fora da experiência, um instrumento de conhecimento crítico sobre uma experiência educacional original e pioneira no Brasil.

#### 4. ÂMBITO E ESTRUTURAÇÃO

Essa pesquisa nasceu, inicialmente, no intuito de realizar uma avaliação da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola no Estado do Espírito Santo. O marco teórico da Escola-Família é sugestivo. No entanto, a experiência concreta nem sempre correspondia às expectativas. Tentou-se esboçar um projeto de avaliação, mas logo emergiram duas dificuldades: o que avaliar e quais os problemas, exatamente?

A entidade envolvida, o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo), promovia e mantinha atividades variadas e em setores bem diferentes; então, avaliar o que? O hospital? Os minipostos? As Escolas-Família? O Centro de Formação? O Programa de Ação Comunitária?

Primeiramente, era necessário sistematizar a obra do MEPES, contar sua história, recolher documentos, localizar e definir os setores a serem analisados, registrar objetivos e métodos. Em segundo lugar, era preciso localizar, formular e levantar hipóteses explicativas de seus problemas fundamentais. Daí veio se definindo o título dessa pesquisa: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas Família Agrícola do MEPES.

Seu primeiro capítulo registra a história dessa iniciativa, desde sua fundação, sua expansão europeia, africana, latino-americana e brasileira.

No segundo capítulo pretende-se sistematizar o Plano Pedagógico da Escola, ou seja, seu marco teórico assim como é concebido pelo MEPES, com seus objetivos, estruturas, métodos específicos, conteúdo e avaliação.

No terceiro capítulo, apresenta-se a sistematização do Plano Pedagógico do Centro de Formação, onde se preparam os docentes das Escolas-Família e onde é planejada e executada a assessoria metodológica às Escolas.

No quarto capítulo, são identificados os principais problemas encontrados na e pela própria experiência em análise. Cada problema foi abordado em dois níveis: caracterização e tentativa de análise.

Os problemas são aspectos fundamentais de um todo, por isso, as contradições ou os impasses de um são também as contradições e os impasses dos outros. Em sequência, foram analisados: 1. O problema do intercâmbio ou invasão cultural; 2. O problema estrutural ou da participação; 3. O impasse da expansão; 4. O dilema metodológico; 5. O sentido do Centro de Formação; 6. A fuga dos técnicos e 7. O problema financeiro.

Considerou-se necessário anexar os documentos principais da experiência.

# 1º CAPÍTULO

---

## História da Experiência



## 1. ANTECEDENTES DA EXPERIÊNCIA

### A fundação das Escolas da Família Agrícola

A história da Escola da Família Agrícola transcende, em tempo, espaço e ideologia, a história da entidade brasileira que as introduziu aqui no Estado do Espírito Santo, isto é, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Com efeito, se o MEPES teve início em 1968, a primeira *Maison Familiale* nasceu na França em 21 de novembro de 1935.

A história das Escolas-Família é antes de tudo a história de uma ideia, ou melhor, a história de uma convicção que permanece viva ainda hoje, contra tudo e contra todos. Foi a convicção de um homem, filho de camponês, que por toda a sua vida se comprometeu diretamente com o meio rural, vivendo no meio do povo do interior francês, compartilhando a mesma vida, carregando o mesmo passado de injustiças, sofrendo as mesmas pressões. Foi a idéia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano, não nascida de um estudo teórico, nem de uma tese pedagógica, nem de um levantamento sociológico.

É a convicção que um homem teve e manteve de que alguma coisa podia ser feita “que mudará tudo<sup>6</sup>”, devolvendo ao homem que trabalha a terra sua dignidade:

Foi, de fato, nesta luta íntima com a terra, neste trabalho diário nos campos que, pouco a pouco, entendi o que havia de potencialmente grande na vida do homem do campo e também o que lhe faltava<sup>7</sup>.

A história de uma ideia é também a história de um homem e, de certa forma, é também a história da época e dos problemas vividos por ele.

Estamos falando do Padre Granereau, nascido em 1885, na França. Preocupou-se desde sua juventude com o desinteresse, por parte do Estado e da Igreja, frente ao problema do homem do campo:

---

6. Abbé GRANEREAU, 1969, pág. 24.

7. Abbé GRANEREAU, 1969, pág. 24.

O Estado, através de seus professores (as) do primário, salvo algumas maravilhosas exceções, não sabia mesmo o que dizer aos agricultores a não ser o seguinte: seu filho é inteligente; não pode ser deixado na roça (...) é preciso encaminhá-lo nos estudos (...) vencerá na vida melhor que seu pai (...) conseguirá uma boa posição social<sup>8</sup>.

E os pais, de fato, acreditavam que seus filhos para se formarem, para se tornarem sábios e instruídos, deveriam necessariamente mudar para os grandes centros urbanos. Assim, mais uma vez a terra tornava-se o oposto de sabedoria, de ciência, de sucesso; mais uma vez celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura.

Saindo da roça para estudar,

O jovem do interior tornava-se, muitas vezes, orgulhoso de si mesmo e olhava de cima para baixo os que foram tão bestas de permanecerem na lavoura. Não passou vergonha, muitas vezes, ele mesmo, de sua origem? (...). Desta forma o mundo agrícola vinha sendo depauperado de suas melhores inteligências e, às vezes, de seus verdadeiros chefes<sup>9</sup>.

Quanto à Igreja, de que o sacerdote participava, talvez estivesse preocupada, pelo menos em teoria, com a educação de toda pessoa humana, porém, ela não tinha alternativa a não ser a fórmula escolar de matriz renascentista, inspirada num humanismo clássico já superado e totalmente alienado das mudanças sociais ocorridas. Ele mesmo, o padre Granereau, pôde experimentar, em sua formação escolar, o fracasso deste tipo de educação: o latim constituíra-se em obstáculos para a obtenção do diploma. Derrota providencial? Sem dúvida:

Pois eu não devia ter diploma algum para realizar a obra que Deus se dispunha a confiar-me um dia e para a qual seria preciso que eu fosse obrigado a distanciar-me dos caminhos batidos pelas leis escolares<sup>10</sup>.

O jovem Padre, portanto, esbarrava, de um lado, diante de um Estado desinteressado dos problemas do campo e voltado única e exclusivamente para a fórmula escolar urbana; e, doutro lado, diante de uma Igreja inten-

---

8. Ibidem, 1969, pág. 22.

9. Ibidem, 1969, pág. 22.

10. Abbé GRANEREAU, opus cit., pág. 25.

cionalmente voltada para homem do campo, mas sem nenhuma fórmula educacional capaz de responder realisticamente aos problemas da lavoura. Restava uma única solução: criar uma nova escola.

Desde 1911, o padre Granereau tinha fundado um sindicato rural no intuito de ajudar os camponeses a superar o isolamento e o individualismo. Em 1914, chegou à conclusão de que o problema agrícola nada mais era que um problema de educação, isto é, de uma formação capaz de preparar chefes de pequenas empresas rurais. Em 1930, deixou voluntariamente uma grande paróquia urbana para se instalar na pequena paróquia rural de Sérignac-Péboudou. Exatamente aqui, após muitas dificuldades, no dia 21 de novembro de 1935, quatro alunos se apresentaram à casa paroquial. O padre Granereau mostra-lhes a Igreja, o presbitério, a casa paroquial, sublinhando que tudo aquilo tinha um aspecto de ruína e acrescentava: “tudo isto é símbolo de mundo rural... se quiserem começaremos algo que mudará tudo”<sup>11</sup>.

Naquele dia começou a primeira *Maison Familiale* ou Escola da Família Agrícola.

As coisas, em síntese, se passaram desta maneira: o sacerdote não estava disposto a gastar sua vida andando de localidade em localidade de sua paróquia, celebrando apenas os sacramentos e dando aulas de religião. Ele queria formar os jovens. Mas, como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfizesse tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a

---

11. Ibidem, pág. 30.



“fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família, suficientemente estruturada, após outra experiência, ainda por demais informe, de Sérignac-Péboudou.

Portanto, desde o começo, praticamente<sup>12</sup>, nasceu a ideia de alternância: uma semana por mês na escola da casa do padre, os outros dias na escola da vida. Não havia outro professor senão o padre. Os cursos não correspondiam a nenhum currículo pré-formulado: era o material, que chegava na casa do padre por correspondência, dos cursos de agricultura elaborados por um instituto católico. A única tarefa do padre era auxiliar os jovens a seguir esses cursos. O conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Nesta reflexão, obviamente, entrava muito assunto religioso de formação humana e cultural sobre a vida do campo, sobre os valores do campo etc.

Mais tarde, o Sacerdote contratou um técnico em agricultura, mas a equipe praticamente era ainda mínima e o programa era ainda o curso de correspondência. Essa fórmula de *Maison Familiale* continuou quase a mesma até os anos 1942/43, quando as *Maisons Familiales* começaram a esboçar um currículo próprio e mais complexo.

Também a ideia de internato começou desde a primeira experiência: isto é, os jovens não voltavam para casa todo dia e sim pernoitavam na casa do sacerdote. Em 1937, isto é, após dois anos do começo, os jovens ficavam na “Escola” só meia semana por mês, porque eles estavam muito atarefados nas lavouras. Após mais dois anos, porém, a permanência na escola voltou a uma semana completa por mês e já existiam três turmas (classes ou séries) que se revezavam (1945).

Outro aspecto característico da *Maison Familiale* é que sempre manteve uma relação muito estreita, primeiramente, com os sindicatos rurais e, em

---

<sup>12</sup>. Daqui a diante, muitas informações históricas estão baseadas em testemunhas diretas, cujas entrevistas gravamos. Entre estas se destaca a do casal Jean e Magui CHARPANTIER.

segundo lugar, com o movimento da Ação Católica Francesa (JAC), Juventude Agrícola Católica. Isto significa que a *Maison Familiale* nunca foi uma escola isolada da ação e desenvolvimento socioeconômico de seu meio.

Talvez seja esse o aspecto mais importante desse primeiro período.

Um terceiro elemento importante a ser destacado desse período é que a ação e reflexão dos jovens “alunos” eram realizadas no meio social deles, participando das organizações e reuniões sócio-religiosas de suas comunidades, procurando melhorar a situação de seu meio.

O grupo responsável da *Maison Familiale* foi, desde o começo, o grupo de pais de famílias agrícolas juntamente com o Sacerdote. Aconteceu, porém, nos primeiríssimos anos que, conforme afirmam algumas testemunhas, o caráter forte do sacerdote dominava e monopolizava a ação, criando, assim, alguns problemas.

Abriram-se três escolas até o ano de 1940.

O sacerdote procurou um apoio junto ao governo, o que não foi difícil não existindo uma legislação educacional rígida e sendo o ensino médio ainda um luxo. Por isso, do ponto de vista burocrático, não houve dificuldade; pelo contrário, a experiência educacional incipiente colaborou com o governo na elaboração de uma lei de aprendizagem para os jovens do meio agrícola.

## **A EXPANSÃO FRANCESA**

O segundo período viu uma expansão relativamente grande dessas *Maisons Familiales* (anos 1944/45). Este período, na França, era caracterizado por uma grande reflexão dos franceses sobre si mesmos, seus destinos, suas possibilidades, a partir do desastre da ocupação alemã. Este novo tipo de reflexão encontrou correspondência com a iniciativa das Escolas-Famílias por se tratar justamente de uma experiência e com possibilidade

nacionais democráticas. Houve também, neste mesmo período, um movimento de redescoberta dos valores do campo e da vida rural.

Evidentemente, este segundo aspecto favoreceu muito as escolas. Foi justamente em 1942 que surgiu a primeira Escola de Monitores (o Centro de Formação). Inicialmente se tratava de um curso de apenas algumas semanas (o 1º curso não tinha mais que 3 semanas ao todo). Os monitores (docentes das *Maisons Familiales*) eram agricultores que tinham completado os estudos primários e talvez alguns cursos por correspondência. Nada mais do que isso.

Em 1942, criou-se a União Nacional das *Maisons Familiales* que congregava cerca de quatro ou cinco escolas. Esta estrutura continuou até 1944/45 quando já funcionaram umas vinte *Maisons Familiales*.

A esta altura estourou no movimento francês uma crise muito grande: no interior desta União Nacional, os pais de família (agricultores) cada vez mais iam tomando as responsabilidades do movimento juntamente com os líderes formados no sindicalismo e na Ação Católica.

A crise se determinou a partir da pessoa do sacerdote fundador. Do ponto de vista da administração do Movimento, o bom sacerdote, evidentemente, não era um bom administrador. Levava para frente as coisas numa grande desordem. Os agricultores, ao repararem isso, começaram a ter medo das possíveis consequências dessa desordem e a exigir do padre certa disciplina administrativa. Parece que ele, infelizmente, não tinha predisposição para disciplinar-se.

Um segundo ponto que agravou a crise foi o fato de o padre fundador não ter sido suficientemente prudente em seu relacionamento político: tinha-se relacionado, talvez demais, com o governo colaboracionista com os alemães e, também por essa razão, era prudente que ele se afastasse um pouco do Movimento.

Em terceiro lugar, houve um problema de fundo, talvez o mais importante e merecedor de ser lembrado: na concepção e doutrina da *Maison Familiale*. O sacerdote cogitava de uma escola camponesa em sentido total e extremada, sem abertura para a cidade ou para outras formas de educação. Ele queria uma formação para o campo totalmente fechada, que escolarizasse todo o sistema educacional, do primário até a universidade rural. Evidentemente, os agricultores não puderam aceitar essa concepção, porque não era possível e nem desejável que todos os jovens ficassem no campo e, até porque não seria normal fechar um grupo de pessoas do resto do País.

Este aspecto é importante a ser levantado<sup>13</sup>, porque caracteriza uma “tentação” que ainda hoje se encontra, mesmo aqui na América Latina, isto é, a de realizar uma obra em si, uma escola para os camponeses, uma espécie de “reserva indígena” ou de “redução jesuítica agrícola”. É uma tentação que decorre de uma concepção separativista, isolacionista: já que o sistema geral é mau, é preciso realizar uma “ilha de bem” fora do sistema.

O afastamento do padre Granereau do Movimento marcou uma nova etapa da história das *Maisons Familiales*. Isso significou uma reestruturação do movimento do ponto de vista administrativo, financeiro etc. Foram, portanto, organizadas uma secretaria geral central e uma administração também geral e central.

Em segundo lugar, houve uma “pedagogicização” (positiva) do movimento, isto é, foram chamados técnicos em pedagogia que começaram a estudar e sistematizar o movimento, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, dando assim ao movimento um quadro teórico e técnico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. O sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletirem sobre o que isso poderia representar para a educação. Inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo. Neste momento registrar-se a im-

---

<sup>13</sup>. Esta observação foi-nos sugerida pelo Sr. Jean CHARPANTIER, assessor técnico das Escolas da Família Agrícola da Argentina.

portante presença do educador André Duffaure (1946/47), quando foi elaborado o famoso instrumento pedagógico chamado de Plano de Estudo.

O período de 1945 a 1960 foi, portanto, o período da expansão e da sistematização da experiência. As *Maisons Familiales* passaram de 30 para 500 e a literatura pedagógica sobre a experiência foi aumentando cada vez mais.

Aliás, o problema mais sério dessa época foi justamente a demasiada expansão: corria-se o risco de perder a originalidade da *Maison Familiale*. Foi preciso frear a expansão e, inclusive, fechar várias escolas. Tal expansão coincidiu, na França, com o surgimento de uma forte consciência nos agricultores quanto à necessidade de formar-se.

Uma organização tão grande ficava vulnerável também ao perigo da burocratização. Evidentemente, é um perigo normal, porém poderia ter sido tão grave ao ponto de matar a originalidade da fórmula primitiva. Para evitar este perigo, foi estudado um sistema de reorganização, dando maior importância às organizações intermediárias. Cuidava-se que os problemas que podiam ser solucionados em nível local, não fossem levados até a União Nacional. Nota-se que uma organização tão grande, como a União Nacional, passou a ter, em sua sede central, não mais do que 15 a 20 pessoas apenas. Existiam, porém muitas pessoas, funcionários e técnicos, nas regiões e nos departamentos.

O mesmo esforço foi feito com relação ao Centro de Formação. Criaram-se vários centros de formação regionais

Chegou-se, então, à seguinte estrutura:

- União Nacional com sua Assembleia Geral que se reúne anualmente;
- Conselho de Administração eleito pela Assembleia Geral, que se reúne mais ou menos a cada dois meses;
- Comitê Executivo, composto do Presidente, Tesoureiro e o Secretário Diretor, que se reúnem quase todas as semanas.
- A assembleia geral é formada pelos membros eleitos pelas *Maisons Familiales*.

Operacionalmente, existem os serviços de Departamento com um Conselho Departamental para resolver os problemas locais sem levá-los à União Nacional. Inclusive, os Centros de Formação dos Monitores têm sua assembleia e seus conselhos particulares.

Para completar o quadro da história da experiência francesa, devem-se acrescentar alguns dados sobre a história da formação dos monitores, que, de certa maneira, correu paralela à história das *Maisons Familiales*.

Inicialmente, a formação dos monitores era exclusivamente uma formação pedagógica e sua duração era de três sessões, sendo que cada sessão era formada de duas semanas. Em termos de conteúdo, os monitores aprendiam a lidar com grupos de alunos, aprendiam a preparar um curso, a consultar um livro etc. Praticamente, aprendiam alguma coisa da Pedagogia da Alternância e da didática geral.

Evidentemente, para alcançar o tipo de formação desejado, havia um sistema de avaliação que considerava as qualidades humanas do candidato e as habilidades profissionais que, afinal, se identificavam com as habilidades de um bom agricultor.

Em seguida, na medida em que na França elevava-se o nível geral da escolarização, iam aumentando também as exigências do governo para com a formação dos docentes das *Maisons Familiales*, assim como também as exigências dos mesmos agricultores. Por isso, a formação pedagógica foi precedida por um curso de formação técnico-agrícola, cuja duração era inicialmente de dois a três meses, para, finalmente, se fixar a um ano inteiro. Para esta formação técnico-agrícola, matriculavam-se jovens com boa experiência de campo, isto é, jovens agricultores de 17 ou 18 anos. Exigiam-se deles as qualidades humanas e o conhecimento da profissão de agricultor.

Numa terceira etapa, sentiu-se a necessidade de aumentar também a formação geral, sendo insuficiente a que eles tinham adquirido no primário, médio e nos cursos por correspondência. Então, abriu-se mais um

período de formação (pré-formação) exclusivamente de cultura geral (matemática, linguagem, ciências sociais etc.). Atualmente, portanto, o curso para monitores estruturou-se desta forma:

- Pré-formação (um ano);
- Formação técnico-agrícola (um ano);
- Formação pedagógica (um ano).

Esta formação se processa em três centros diferentes: o centro de pré-formação, o de formação técnico-agrícola e o de formação pedagógica. Os três centros funcionam em regime de alternância, porém, evidentemente, com um tipo de alternância diferente da das *Maisons Familiales*: é uma alternância de tipo profissional, em ambientes ou propriedades agrícolas que se relacionem com os objetivos dos três centros de formação. Mais um elemento importante a ser registrado é o seguinte: inicialmente o centro de pré-formação servia unicamente para alimentar os centros de formação técnico e pedagógico. Porém, o meio rural ia precisando de outros tipos de formação além do de monitor, tais como: pessoal administrativo das cooperativas agrícolas, secretários (as) das organizações rurais, sindicatos etc. Desta forma, pouco a pouco, os centros de pré-formação e de formação técnica formavam também pessoas que não se destinavam a ser monitores. Aos poucos, boa parte (uns 30%) dos alunos que entravam nos centros para serem monitores, eram ex-alunos das *Maisons Familiales*. Existe também um instituto de formação de nível universitário, através de convênio com a Universidade Pública.

Concluindo, o que interessa notar é que o esforço para expandir sempre mais a nova experiência educacional permaneceu sempre fiel ao princípio fundamental da alternância: estudo-realidade territorial-profissão.





## A EXPERIÊNCIA ITALIANA

A primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a *Maison Familiare* passou a se chamar *Scuola della Famiglia Rurale*, abreviando, *scuola-famiglia*.

As primeiras “Escolas-Família” italianas nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) em 1963-64<sup>14</sup>. Os pressupostos da expansão italiana devem ser procurados no contexto sócio-econômico-político do após-guerra:

nas eleições de 18 de abril de 1948, os partidos democráticos tiveram a maioria. O momento parecia favorável para uma reconstrução da sociedade italiana na paz. Havia, no povo, a confiança e a esperança de que cada cidadão poderia efetivamente exercer seu direito à vida pública<sup>15</sup>.

A realidade do dia a dia, porém, revelava que faltavam empregos, infraestruturas e, sobretudo, que a vida política e de participação ainda era um fato de cúpula.

Para tornar efetiva a participação da classe operária, surgiu a ideia da valorização de seu trabalho por meio da qualificação e das frentes populares de trabalho para todos (Lei Fanfani, 29/09/1949). A lei, porém, apesar das intenções foi estruturada de forma a se tornar paternalista e assentada, de fato, no poder patronal.

Os sindicatos se revoltaram. A sociedade agrícola pensava não ser possível promover o todo deixando de lado uma parte. A fórmula escolhida foi: formação e cooperação.

A ocasião se deu em 1954, com o pedido feito por algumas lideranças de Castelfranco (Treviso) de abrir uma experiência educacional nova, apoiada no Instituto Profissional para a Agricultura de Brusegaba (Padova). A nova experiência seria financiada metade pelo Ministério da Educação e metade pela

---

<sup>14</sup>. Gabriella ARCANGELI, 1969 - 70, pág. 144.

<sup>15</sup>. *Ibidem*, pág. 144.

Prefeitura local. Essa experiência acabou se tornando, fundamentalmente, uma Cooperativa, onde, porém, a parte formativa (reuniões, discussões etc.) tinha um peso preponderante. Faltava, entretanto, em termos de formação, um instrumento adequado e bem estruturado. Nesta altura (1960), dois líderes políticos, Sartor e Brunello, na contínua busca de fórmulas novas, vão à França e acabam conhecendo a experiência das *Maisons Familiales*. A ideia parece interessante e daí em diante as Escolas-Família foram aumentando de número.

Em termos de metodologia, adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilizações burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma Experiência que encontrou apoio na Igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França<sup>16</sup>.

---

<sup>16</sup>. A Experiência Francesa destaca-se por ser a iniciadora; a Italiana por ser uma iniciativa dos políticos que, de certa forma, apoiaram a vinda das EFAs para o Brasil; a Africana por ser a experiência que mais se distanciou da fórmula francesa, embora respeitando o princípio fundamental de alternância. Existem, ainda, EFAs na Espanha cuja experiência, dentro da exigência desse trabalho, não será descrita. É suficiente lembrar que a situação espanhola caracterizava-se pela falta total de ensino especificamente agrícola. Atualmente, as EFAs espanholas estão associadas em duas entidades.

**CARTINA DELLE "SCUOLE DELLA FAMIGLIA RURALE"  
IN ITALIA**



\* Extraído da Tese de Laurea de Gabriella  
Arcangelli, op.cit.

## A EXPERIÊNCIA AFRICANA<sup>17</sup>

Na África, Senegal, a situação sócio-econômico-política era totalmente diferente da Europeia. Não existia a família de tipo europeia (pai-mãe-filhos). Existia, ao invés, a família patriarcal muito grande.

Em segundo lugar, a escolarização primária africana era quase nula: a escolarização abrangia do mínimo de 4%, a 20% no máximo da população em idade escolar.

Em terceiro lugar, os jovens que tinham cursado algumas séries do primário não tinham de forma alguma interesse pela terra. Qualquer escola para esses jovens era unicamente um meio para o êxodo rural, por isso, seu único interesse, em termos de aprendizagem, era a cultura geral.

Em quarto lugar, a agricultura existente utilizava técnicas extremamente mais primárias do que as utilizadas na Europa. Desta forma, era preciso inventar uma escola por alternância radicalmente diferente do modelo francês. A iniciativa coube a alguns franceses, pedagogos e especialistas em Escola-Família, apoiados pelos governos e pelas igrejas locais.

A primeira Escola implantada, na tentativa de imitar o modelo francês, foi um fracasso total. Por isso, pensou-se proceder da seguinte forma: identificada uma região não demasiado grande, abrangendo uns quatro ou cinco povoados (Capelas), escolhiam-se dois ou três monitores que primeiramente estagiavam num povoado. Aí eles, durante alguns meses, tentavam (orientados) analisar aquela realidade, reunindo o pessoal e ajudando ao povo em toda e qualquer tarefa que se apresentasse: problemas de água, saúde, construções etc.

Pouco a pouco, o conhecimento recíproco entre os monitores e o povo aumentava cada vez mais: tratava-se, mais ou menos, de uma fase pare-

---

<sup>17</sup>. Os dados sobre a experiência africana foram-nos proporcionados, oralmente, pelo Sr. Jean CHARPANTIER assessor pedagógico das Escolas da Família Agrícola na Argentina.

cida com o trabalho da extensão rural<sup>18</sup>. Transcendendo as necessidades individuais, começava-se a organizar alguns minicursos (dois ou três dias) centrados num só assunto escolhido conforme as necessidades do momento e aberto a todos. Desta forma, introduziu-se a ideia de “formação”. A clientela se constituía de jovens e adultos que haviam perdido a oportunidade de escolarização regular (a idade mínima era de 17 anos).

Os primeiros minicursos foram respostas imediatas aos problemas concretos levantados. Devagar, ia surgindo, porém, junto aos alunos, um programa que precisava de minicursos em série. Alcançou-se um ritmo de duas ou três sessões mensais. Praticamente, estava-se formando uma estrutura sistemática de Escola-Família, através de uma ação assistemática de extensão. A clientela foi subdividida em dois grupos: os mais jovens, que se reuniam mais frequentemente e por mais tempo, e os mais adultos que se reuniam apenas uma ou duas vezes por mês e, no máximo, por dois ou três dias por encontro. Assim, dois cursos se delinearão: um para adultos, assistemático, mais leve e com duração de um ano; outro sistemático, mais teórico, com duração de três anos e com uma alternância de uma semana por mês. Entre os dois cursos não havia relação sistemática.

Do ponto de vista organizacional, havia uma Associação Geral, abrangente as EFAs de uma região ou, até, de uma República inteira, na qual participavam dois ou três responsáveis de cada povoado que se reuniam num lugar comum. Nesta reunião, eram debatidos os problemas que se apresentavam para os quais se organizavam cursos nos diferentes povoados. Após três anos foi pedido e obtido o reconhecimento jurídico da Associação.

A experiência Africana é extremamente interessante por ser uma demonstração de que a metodologia da Escola Família é aplicável a uma grande variedade de situações. Atualmente, o movimento está se expandindo, geralmente por meio de convênios com os governos locais, até o ponto de,

---

<sup>18</sup>. Para o conceito de “Extensão rural”, ver Paulo Freire, Extensão ou comunicação?

por exemplo, no Senegal, a fórmula africana de Escola-Família ter sido a opção oficial, em termos de educação, para todo o interior da República.

## **2. A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA: O MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO**

### **Premissa**

Sobre a expansão da Escola-Família na América Latina, limitar-nos-emos à experiência Brasileira por ser objeto específico de nossa pesquisa. Cabe aqui, porém, mencionar a experiência Argentina, começada na mesma época da brasileira e que, em termos de número de Escolas-Família (cfr. quadro no fim do capítulo) superou a experiência brasileira<sup>19</sup>. A Argentina (APEFA) e Brasil (MEPES) mantiveram sempre um intenso intercâmbio.

Além de Argentina e Brasil, existem outros grupos latino-americanos que estão introduzindo a experiência: Venezuela, México, Nicarágua, Equador, Uruguai, Chile etc.

### **A preparação da entidade**

Em 1966, casualmente, encontrei em Florença o jovem sacerdote jesuíta, italiano, Pe. Humberto Pietrogrande. Nossa conversa foi longe e o assunto era: o mundo rural do Estado do Espírito Santo – Brasil.

O sacerdote já tinha estado no Brasil e se encontrava em Florença apenas para completar sua formação. Durante suas andanças pelo Brasil, ficou impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba, em sua grande maioria descendente de emigrantes italianos e alemães. A comparação com os filhos de emigrantes gaúchos ou, mais ainda, com a população das regiões italianas de onde saiu a emigração para

---

<sup>19</sup>. No Brasil, o movimento da Pedagogia da Alternância vem em segundo lugar, depois da França (Esta nota foi redigida para publicação deste livro)

o Brasil, era simplesmente desanimadora: porque o nível socioeconômico desses emigrantes capixabas seria tão baixo? O que se fez ou se está fazendo por eles? Enfim, precisamos fazer algo para esse povo!

Além dessa consideração, o jovem sacerdote jesuíta tinha razões outras para chegar a essa conclusão:

- uma razão institucional: a área em questão estava espiritualmente sob a tutela dos jesuítas da mesma Província<sup>20</sup> a que ele próprio pertencia;
- uma motivação ideal: a Igreja estava passando por uma transformação determinada pelo movimento espiritual do Concílio Vaticano II, pela Encíclica *Mater et Magistra* do Papa João XXIII e *Populorum Progressio* do Papa Paulo VI. Esse novo espírito induzia os padres a se preocuparem, não somente com uma ação sacramentalizante, mas, sobretudo, com uma ação promocional socioeconômica do povo. Neste sentido, o jovem sacerdote encontrou apoio, em seu propósito, nos outros sacerdotes da região. Evidentemente, a partir desta convicção de que precisava fazer algo em prol do povo capixaba, o Sacerdote começou a movimentar amigos e instituições, a escrever e esboçar projetos, enquanto esperava a hora de embarcar de novo para o Brasil.

Era preciso se convencer não só de que precisava fazer algo para o interior capixaba, mas também de que isso era possível. Tarefa, aliás, que o sacerdote já vinha desenvolvendo desde 1964 e 1965, projetando a fundação de um movimento “Ítalo-brasileiro” para o desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo<sup>21</sup>.

Com esse propósito, em 11 de dezembro de 1966, em Padova (Itália), após a apresentação da Fundação ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil, decidiu-se, com o intuito de tornar mais eficiente e sério o compromisso

---

<sup>20</sup>. Repartição jurídico-geográfica própria da ordem religiosa dos Jesuítas.

<sup>21</sup>. Veja, em Anexo, o primeiro documento.

so, fundar uma entidade jurídica chamada *Associazione degli Amici dello Stato Brasileiro dello Spirito Santo (AES)*, inclusive para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos<sup>22</sup>.

### **Envio de pessoal brasileiro para a Itália.**

Essa entidade italiana recém-constituída (AES) conseguiu algumas bolsas de estudo na Itália. Nota-se que os objetivos dessas bolsas de estudo não eram claros, pensava-se que o pessoal brasileiro formado na Itália de “alguma maneira” poderia, ao regressar ao Brasil, servir para uma ação de promoção social na área onde os vigários colegas do Pe. Humberto, atuavam. Foram esses mesmos padres, párocos estrangeiros, residentes no Brasil, que escolheram o pessoal bolsista e organizaram a “expedição” com apoio e financiamento da AES. Primeiros bolsistas:

- 7 jovens agricultores, estagiaram de 1966-1968, em Castelfranco Vêneto(Treviso) e em San Benedito da Norcia (Padova);
- 2 assistentes sociais, 1967, duração: 6 meses;
- 1 técnico agrícola da ACARES, 1968, com estágio também na França;
- 2 assistentes rurais, 1968, com estágios em Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica<sup>23</sup>.

Interessa notar, ainda, que os estagiários não foram enviados à Itália com o explícito propósito de se especializar em Escola-Família. Simplesmente aconteceu que a AES, tendo contato com as Escolas-Família da Itália, achou interessante mandar os brasileiros estagiarem nessas escolas. **Visita de técnicos italianos ao Brasil.**

Enquanto os brasileiros estagiavam na Itália, três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo, um Educador, vinham ao Brasil para analisar a região e a situação local e traçar, juntamente com o jovem Padre Jesuíta, que já tinha regressado ao Espírito Santo, um Plano de Ação concreta na

<sup>22</sup>. Veja, em Anexo, segundo documento.

<sup>23</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, documentário (mimeografado).



área de atuação dos vigários colegas do Pe. Humberto, isto é, em cinco municípios capixabas: Anchieta, Alfredo Chaves, Iconha, Piúma e Rio Novo do Sul. Nesta ocasião, o projeto de promoção social foi se especificando em termos de educação, inclusive, de Pedagogia da Alternância no modelo da Escola da Família Agrícola. Lembramos que o técnico em educação era, na Itália, diretor de uma Escola-Família<sup>24</sup>.

### Constituição, no Brasil, dos comitês locais.

No intuito de criar nos cinco municípios citados as estruturas físicas (Escolas) e os pressupostos sócio psicológicos (divulgação), foram criados vários Comitês locais. Interessa registrar a constituição desses Comitês locais, porque serão o modelo da estrutura jurídica da própria entidade, prestes a nascer. Seu conceito de “representatividade” já contém um problema estrutural que será desenvolvido na última parte do trabalho.

### A fundação

Tudo estava pronto para a fundação de uma entidade que fosse a expressão jurídica de todo o movimento:

No dia 25 de abril de 1968, na Câmara Municipal de Anchieta, uma Assembléia de agricultores dos municípios assinava a ata constitutiva do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que tinha como finalidade a promoção da pessoa humana, através de uma ação comunitária que desenvolvesse a mais ampla atividade inerente ao interesse da agricultura e principalmente no que tange à elevação cultural, social e econômica dos agricultores. Na Junta Diretora do MEPES se encontram os representantes da Companhia de Jesus, dos Vigários dos Prefeitos, da Associação dos Amigos Italianos e da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo)<sup>25</sup>.

A Junta Diretora nomeia o Secretário Executivo, enquanto um Conselho Administrativo tem o papel de controlar a atividade do Secretário Executivo e de fiscalizar as despesas. Neste nível estão presentes os representantes dos agricultores e dos pais dos alunos.

<sup>24</sup>. Veja, em anexo, terceiro documento.

<sup>25</sup>. Cadernos do CEAS, Chance aos agricultores, 1970, nº 8, págs. 4-5.

Assim, a entidade MEPES estava juridicamente criada; seria possível, de agora em diante, elaborar projetos e convênios.

## Evolução e estrutura atual

Pode-se ressaltar o seguinte:

- A iniciativa das Escolas da Família Agrícola que, nas intenções iniciais da entidade devia constituir apenas uma iniciativa entre outras, na realidade acabou sendo, juntamente com seu Centro de Formação e Reflexão, a iniciativa de maior vulto e a que caracterizaria significativamente a própria Entidade.
- O Centro de Formação e Reflexão, que, nas intenções da Entidade devia ser um centro plurivalente, de formação variada e de verdadeira pesquisa (Reflexão), acabou sendo única e exclusivamente um Centro de Formação para monitores das Escolas da Família Agrícola.
- O Centro Comunitário de Saúde (CCS) que, nas intenções iniciais da entidade, deveria ser um complexo de atividades educacionais para o setor de saúde, acabou sendo simplesmente um hospital do interior, financiado pelo FUNRURAL.
- O Departamento de Ação Comunitária (DAC) que pretendia ser um departamento de animação e ação comunitária em todos os níveis e muito diversificado em suas iniciativas, encontrou, na realidade, seu sentido e seus momentos altos na ação de animação para compras de terrenos e construção das Escolas da Família Agrícola ou mesmo em outras iniciativas, sempre, porém, ligadas à das Escolas-Famílias.
- Desde 1968 para cá, a entidade teve uma história rica de acontecimentos, porém, em termos de estrutura, permaneceu a mesma<sup>26</sup>. Na Junta Diretora foram acrescentados: um representante dos pais dos alunos das Escolas da Família Agrícola; um representante dos operadores da

---

<sup>26</sup>. Veja, em anexo, quinto documento.

entidade; um representante das entidades nacionais convenientes, eleito pelos órgãos convenientes.

## As Escolas da Família Agrícola

Conforme o Plano de Ação Concreta<sup>27</sup>, elaborado por ocasião da visita dos três técnicos italianos à região capixaba, devia-se dar prioridade absoluta à educação, numa forma não tradicional, capaz de desenvolver todas as capacidades humanas, com participação responsável das comunidades locais.

Na fase inicial, foi determinada a criação de 3 Escolas da Família Agrícola (EFAs) visando a formação dos jovens do meio rural. O mínimo de condições exigidas era a disponibilidade de três alqueires de terreno e um prédio em condição adequada para a vida de um grupo de 20 a 25 estudantes.

No dia 9 de março de 1969, portanto, as Escolas-Família-Agrícola de Olivânia, município de Anchieta, e a de Alfredo Chaves, receberam seus primeiros alunos.

Alguns meses mais tarde inaugura-se também a Escola de Rio Novo do Sul.

Em março de 1971, é inaugurada a Escola-Família de Campinho, município de Iconha.

No mês de maio do mesmo ano é a vez da Escola-Família feminina de Iconha, para as moças filhas dos agricultores.

Enquanto isso, outros passos foram dados, por meio do movimento pastoral da diocese de São Mateus, para a expansão das Escolas-Família ao Norte do Estado do Espírito Santo.

Em 1972, foram inauguradas as Escolas-Família de Jaguaré, no município de São Mateus, e do Bley, no município de São Gabriel da Palha; as duas para rapazes.

---

<sup>27</sup>. Veja, em anexo, terceiro documento.

No mesmo ano foi inaugurada também a Escola-Família de Economia Doméstica (feminina), no município de São Mateus, Km. 41.

No ano de 1972, março, em Olivânia, município de Anchieta, no mesmo local da Escola-Família de 1º grau, foi aberta uma Escola-Família de 2º grau para acolher os ex-alunos das Escolas-Família de 1º grau.

Para completar o quadro das EFAs no Brasil, é preciso dizer que foram abertas também duas Escolas-Família no Paraná, em intercâmbio direto com a França e o MEPES. A situação do Paraná não a conheceu nos detalhes; sabemos, porém, que lá o movimento parou devido a uma crise de caráter político.

Outra tentativa está ocorrendo também no Estado da Bahia, sendo que duas Escolas-Família já estão funcionando e outras estão em plano de expansão em intercâmbio com o MEPES.

## **O Centro de Formação**

Uma descrição cronológica detalhada do Centro de Formação (CF) não é fácil. Inclusive, os detalhes demasiados poderiam até confundir a compreensão de seu sentido geral. É preferível, portanto, lembrar rapidamente suas etapas principais.

De fato, o primeiro centro de formação foi na Itália, aonde, como vimos, um grupo de pessoas do Brasil foi enviado para aprender, inclusive, a Pedagogia da Alternância das Escola-Família. Não existiam, entre nós, pessoas formadas na pedagogia e metodologia promocional que o Movimento pretendia. Na Itália encontraram-se recursos e disponibilidade para capacitar os bolsistas.

Logo após a abertura das primeiras escolas, em vista de uma expansão de novas escolas e por causa de uma evasão constante de monitores, sentiu-se a necessidade de formar novo pessoal para as escolas. A solução “Itália” parecia inviável, quer do ponto de vista prático, quer do ponto de

vista pedagógico, já que as próprias EFAs existentes aqui no Espírito Santo seriam agora o fator principal de formação ou qualificação do seu pessoal.

Além dessas duas razões (prática e pedagógica), reparou-se que o pessoal “estagiado” na Itália, se bem que enriquecido de muitos elementos cognitivos e técnicos, sofrera também psicológica e ideologicamente. Por isso, decidiu-se formar o novo pessoal aqui mesmo, criando o primeiro Centro de Formação em Anchieta, Espírito Santo.

A primeira turma é do ano de 1971. O currículo destacava a assim chamada Didática Especial. Havendo o Centro de Formação formado, em 1971, duas turmas, o MEPES não sentiu a necessidade de criar uma nova turma. Por essa razão, em 1972, não houve curso de formação.

Em 1973, de março a julho, houve o segundo curso de formação, denominado minicurso, pela sua breve duração, determinada de um lado pela urgência de novo pessoal para as EFAs e de outro lado pela falta de verbas.

De agosto de 1973 a julho de 1974, na nova sede de Vitória, Av. Santo Antonio nº 1746, houve o início do 3º curso para monitores.

O curso terminou recorrendo a arranjos curriculares, devido à crise da equipe: isto é, a equipe se desfez e os alunos viram seu cronograma modificar e empobrecer.

Em 1974 (2º semestre) o Centro de Formação estava sem equipe, no entanto, o MEPES precisava, com urgência, de mais uma turma. Foi nomeado um novo coordenador que, porém, até o fim do ano, esteve ausente por razões de estudo. Assim mesmo, decidiu-se organizar um curso “Emergencial” (o 4º da série) com duração de 4 meses, durante o segundo semestre de 1974.

Em 1975, março, foi iniciado o 5º curso de Formação com 15 alunos. A duração do curso passou a ser de 2 anos, sendo que o 1º ano em alternâncias regulares, e o 2º anos com a presença dos alunos no Centro por apenas 5 sessões ou semanas durante o ano.

## Legenda:

E. F. A. – Escuela Familiares Agrária

C. F. R. – Colégios Familiares Rurales

M. F. R. E. O. – Maisons Familiares Rurales d’Education et d’Orientatio

CIS – IAL – Istituto Addestramento Lavoratori

ENAIP – ACLI – Associazione Cattolica Lavoratori Italiani

ERSA – Ente Regionale di Sviluppo Agricolo-Gorizia

IPSA – Istituto Professionale di Stato per l’Agricoltura - Treviso

M. F. R. – Maisons Familiares Rurales

F. P. E. M. – Fundacion Pedro A. Marzano

APEFA – Asociación para la promocion de Escuelas de la Familia Agricola

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

ASSESOAR – Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural

CESEDIC – Centro de Serviços para o desenvolvimento integrado de comunidades.

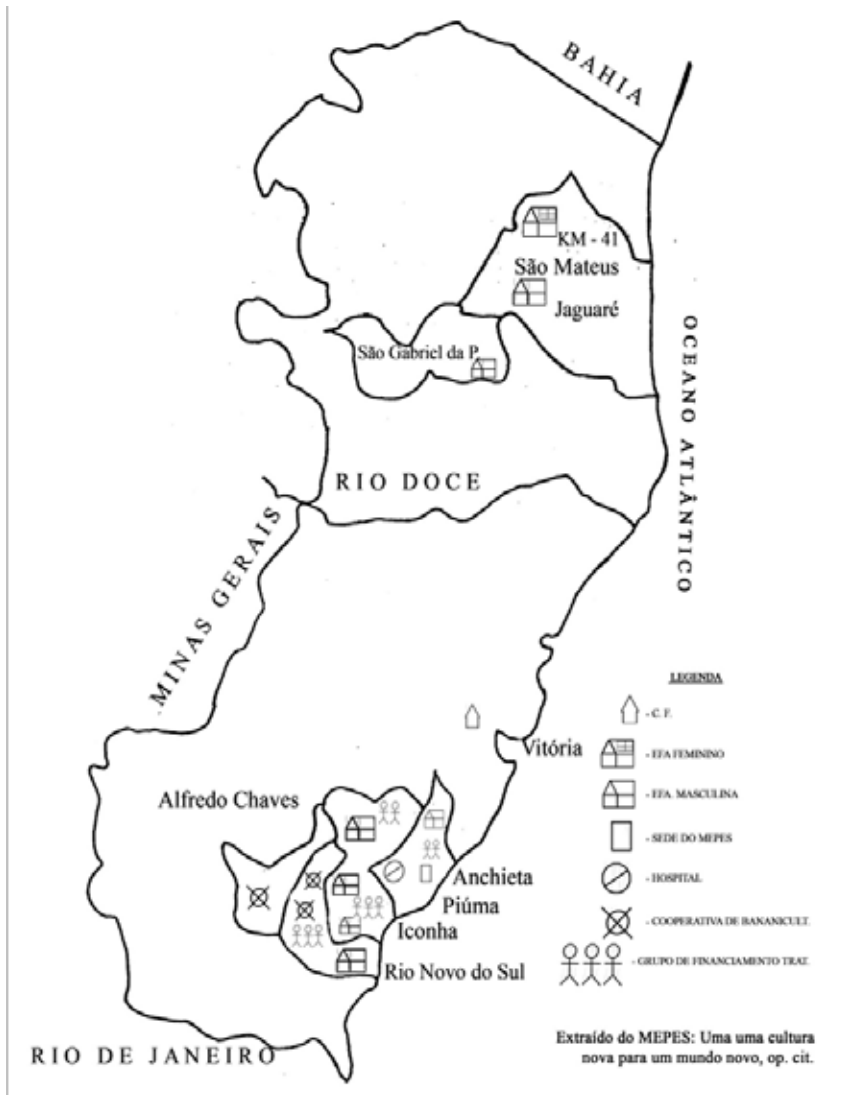
Concluindo este capítulo, estamos convictos de que uma simples lista de fatos, ao mesmo tempo, revela e esconde o “porque” da expansão das Escolas-Famílias no mundo e, particularmente, aqui no Brasil. As EFAs nasceram também no Brasil de uma convicção de que algo poderia ser feito com os agricultores e, sobretudo, pelos agricultores. Essa convicção, em dialética com as condições objetivas do contexto sociocultural e econômico, parece produzir uma situação ambígua. Será exatamente essa ambiguidade o ponto mais delicado da experiência a ser, portanto, analisado, porque, ao mesmo tempo em que não devemos desprezar certos resultados, também não podemos aderir acriticamente a qualquer iniciativa.

Em 1976, deu-se início ao 6º curso de formação para novos monitores, com 15 alunos e com a mesma estrutura curricular fundamental de 1975. Neste ano foi acrescentado um curso de iniciação às técnicas agrícolas e o currículo foi melhor racionalizado.

Essas rápidas linhas sobre os primeiros anos do Centro de Formação nos possibilitam concluir que, fundamentalmente, o sentido do Centro de Formação para o MEPES era o seguinte:

- tentativa de nacionalizar a experiência;
- tentativa de mediação entre um objetivo geral (promoção do homem do campo capixaba) e um instrumento técnico de aplicação desse objetivo (a Escola da Família Agrícola) que nascera e se estruturara fora do Brasil.

ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
 ÁREA DE ATUAÇÃO DO M.E.P.E.S.





### 3. A ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS ESCOLAS DAS FAMÍLIAS RURAIS

De 12 a 17 de maio de 1975, em Dakar, capital do Senegal (África), houve o primeiro Congresso Internacional das Escolas da Família Agrícola, com o objetivo principal de fundar, oficial e juridicamente, a “Associação Internacional das Escolas-Famílias Rurais<sup>28</sup>”. Participaram os delegados de 16 países onde existem Escolas-Famílias.

Os objetivos da “Associação Internacional das EFAs” são:

- Coordenar, promover e desenvolver as atividades de todas as organizações de EFA no mundo;
- Representar e defender os interesses das EFAS perante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relacionamento com eles;
- Difundir e defender os princípios definidos no Código Pedagógico das EFAs perante a opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares;
- A pedido de interessados, assessorar instituições na criação de novas EFAs e na organização de Uniões Regionais ou Nacionais;
- Velar especialmente para que estas novas instituições respeitem o Código Pedagógico das EFAs;
- Fomentar a comunicação e o intercâmbio de experiências e de material didático entre as EFAs do mundo;
- Promover a criação de serviços comuns necessários para o melhor funcionamento da associação e especialmente de um serviço central de informação e de investigação pedagógica.

Dar-se-á, a seguir, um quadro geral das Escolas-Famílias e dos Centros de Formação, no mundo, datado de maio de 1975:

---

<sup>28</sup>. Veja, em anexo, oitavo documento.

## DISTRIBUIÇÃO DAS EFAS E DOS CFS NO MUNDO

Continente	País	Instituições	Efas	C. F.
EUROPA	Espanha	E. F. A.	30	3
		C. F. R.	27	1
	França	M. F. R. E. O.	519	26
	Itália	CISL – IAL	15	
		ENAIIP – ACLI	2	
		ERSA	2	
		IPSA	17	
ÁFRICA	Argélia	M. F. R.	23	
	Camarum	M. F. R.	4	
	Congo	M. F. R.	4	
	Gabão	M. F. R.	2	
	R. C. A.	M. F. R.	4	
	Ruanda	M. F. R.	1	
	Senegal	M. F. R.	23	
	Tchad	M. F. R.	14	
	Todo	M. F. R.	16	
A. LATINA	Argentina	F. P. A. M.	2	
		A. P. E. F. A.	13	1
	Brasil	M. E. P. E. S.	8	1
		ASSESOAR	2	
		CESEDIC	2	
	Equador		1	
	México		1	
	Nicarágua		5	
	Uruguai		2	
	Venezuela		1	
			740	32



## **2º CAPÍTULO**

---

### **O Plano Pedagógico das Escolas da Família Agrícola**



## 1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

### Escolas em funcionamento

Até a data atual (dezembro de 1976) estão em funcionamento as seguintes Escolas, implantadas conforme o seguinte cronograma:

#### a) Região Sul do Estado

- 1969 – Escola da Família Agrícola de Olivânia, Anchieta (masculina);
- 1969 – Escola da Família Agrícola de Alfredo Chaves (masculina);
- 1969 – Escola da Família Agrícola de Rio Novo do Sul (masculina);
- 1971 – Escola da Família Agrícola de Campinho, Iconha (masculina);
- 1971 – Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica de Iconha (feminina);
- 1976 – Escola da Família Agrícola de 2º grau de Olivânia, Anchieta (mista).

#### b) Região Norte do Estado

- 1972 – Escola da Família Agrícola do Bley, S. Gabriel da Palha (masculina);
- 1972 – Escola da Família Agrícola de Jaguaré, S. Mateus (masculina);
- 1972 – Escola da Família Agrícola de Economia Doméstica do Km. 41, S. Mateus, (feminina).

### O contexto social das escolas

Sinteticamente, pode-se descrever o contexto social das escolas da seguinte maneira:

- é uma sociedade subdesenvolvida, de uma estrutura agrária pela maior parte minifundiária e de uma economia voltada para subsistência familiar e mercado nacional;

- caracteriza-se pela exploração de mão de obra barata, que atende às grandes empresas industriais e agrícolas, favorecendo a implantação de capital estrangeiro;
- criam-se, conseqüentemente, desequilíbrios internos como por exemplo: o “inchaço” dos grandes centros, a saída maciça do homem do campo, a formação de uma grande massa de trabalhadores na dependência deste mesmo capital de exploração, a marginalização sempre maior e ainda outros desequilíbrios.

## A clientela

A clientela das escolas do MEPES, em média, é a seguinte:

- Pequenos Proprietários: 67%
- Médios proprietários: 21%
- Meeiros: 8%
- Assalariados: 4%

A maioria dos alunos matriculados terminou o antigo 4º ano primário, estando afastados da escola faz uns dois ou três anos. A faixa etária é de 14 a 18 anos.

## Situação jurídica

A Escola-Família do MEPES foi oficialmente reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo que a definiu burocraticamente como “ensino supletivo de suplência”. Portanto, sendo 14 anos a idade mínima do aluno matriculado, a Escola-Família pode conferir diploma equivalente ao 1º grau completo aos alunos que terminem, com proveito, os três anos de escolarização por alternância, dentro da metodologia específica da Escola da Família Agrícola. Conforme Parecer Estadual nº

24/71 (aprovação equivalente às 5ª e 6ª séries); e parecer nº 130/74 (aprovação do 1º grau completo)<sup>29</sup>.

## O ano escolar

A formação dos alunos nas EFAs tem duração de 3 anos completos, sendo o ano letivo estruturado de maneira diversa do ano letivo comum por causa da alternância.

O ano escolar é dividido em 13 sessões, de 6 dias cada, vividas na escola e 12 alternâncias, de 15 dias cada, vividas em casa. Na escola as aulas são em número de 6 a 7 por dia, reservando-se algum tempo para os trabalhos práticos e serões. Estes, destinados à ampliação de conhecimentos e discussões de problemas, têm duas horas de duração e são ministrados pelos líderes locais, monitores, técnicos, médicos etc. conforme o assunto em pauta. No período de permanência em casa, o aluno deve dedicar, pelo menos duas horas por dia, ao Plano de Estudo, preparado na Escola.

A elaboração do currículo e programas de trabalho está a cargo e sob a orientação do Centro de Formação com a colaboração das Equipes das Escolas.

## O prédio escolar

As escolas construídas têm uma planta muito simples, consoante as construções do meio rural. Constam de 3 ambientes:

- 1º - Sala de aula, biblioteca, secretaria.

---

<sup>29</sup>. Os dois pareceres explicam-se pelo fato do curso das EFAs, até 1972, ter sua duração de apenas dois anos, em regime de alternância de duas semanas na escola e duas semanas em casa. O parecer nº 24 / 71, portanto, reconhecia esse biênio como equivalente às 5ª e 6ª séries do 1º grau. Em 1973, as EFAs do MEPES estenderam seu curso para três anos em regime de alternância de uma semana na escola e duas em casa, perfazendo um total de 13 semanas na escola por ano. O Parecer 130 / 74, então, reconheceu o novo curso de três anos como equivalente ao 1º grau completo. Veja, em anexo, o sétimo documento.



- 2º - Cozinha, despensa e refeitório.
- 3º - Dormitório e dependências para os monitores.

Cada escola possui uma pequena propriedade para produzir alguns produtos para a alimentação do internato (alunos, monitores, visitas). As propriedades melhor administradas permitem também alguma comercialização de seus produtos cujo lucro retorna em benefício da própria escola.

### Manutenção das escolas

A experiência estabeleceu o seguinte tripé:

- Construção do prédio: cabe à comunidade municipal a responsabilidade da construção do prédio e aquisição da pequena propriedade adjunta (2 alqueires de terra, pelo menos);
- Equipamento e pessoal: compete ao MEPES fornecer o equipamento e o pessoal preparado;
- Manutenção: compete ao MEPES garantir a manutenção das EFAs (por meio de convênios), bem como aos pais e às comunidades com recursos próprios (mensalidades, renda da propriedade, contribuição dos pais, festas etc.).

Para a construção de cada escola foram criados comitês locais com a finalidade de arrecadar recursos e de preparar a escola conforme a planta padrão, adaptada às necessidades e possibilidades locais.

Para a manutenção da escola foi criado o Conselho Administrativo, formado por representantes do MEPES, dos pais dos alunos e de membros da comunidade local<sup>30</sup>.

## 2. NECESSIDADE E GÊNESE DO PLANO PEDAGÓGICO

Como vimos, as escolas do MEPES foram introduzidas no Brasil de forma bastante ocasional, quase por acaso. Em síntese: os bolsistas capi-

---

<sup>30</sup>. Veja, em anexo, nono documento.

xabas<sup>31</sup> que foram à Itália para aprimorar sua formação, lá frequentaram Escolas-Família. O Diretor de uma dessas escolas italianas, animado pelo espírito de pioneirismo, decidiu estabelecer-se no Espírito Santo junto com seus ex-alunos brasileiros. Esse grupo propôs à direção do MEPES criar aqui algumas Escolas da Família Agrícola. A direção do MEPES aceitou e o trabalho teve início.

A primeira tarefa desse grupo foi pensar, redigir e implementar um Plano Pedagógico adaptado ao Brasil. Nenhum deles era propriamente pedagogo: o ex-diretor da Escola-Família italiana era um técnico-agrícola com ampla experiência de Escola-Família; os rapazes capixabas tinham completado o 2º grau e cursado na Itália dois anos de técnico-agrícola em Escolas-Família. A tarefa de estruturar um Plano Pedagógico para uma Escola-Família brasileira podia parecer fácil ao entusiasmo desse grupo “pioneiro”, mas logo as dificuldades apareceram.

Com efeito, o técnico italiano pouco conhecia a estrutura escolar brasileira, a bibliografia e a legislação do país. O 1º currículo foi montado com base no currículo das EFAs italianas, procurando adaptar os elementos mais óbvios, como por ex.: se o assunto era “uva”, foi substituído pelo assunto “banana” etc..

Em todo caso, o programa para o 1º ano de funcionamento das EFAs brasileiras foi montado: muito material italiano foi traduzido para o português. Não existindo textos escolares, o grupo optou pela elaboração do material didático por meio do mimeógrafo a álcool.

Essa “improvisação pioneira” possibilitou, entretanto, o início das atividades escolares, porém, logo surgiram dificuldades: quais seriam, exatamente, os objetivos das escolas do MEPES? Seriam escolas profissionais ou vocacionais? Qual precisamente o currículo da Escola-Família? Quais os assuntos e o método para a elaboração dos Planos de Estudo que caracterizam a metodologia da Escola-Família? Como avaliar?

---

<sup>31</sup>. Veja capítulo I, História da Experiência.

Nem sempre os assuntos e métodos que na Itália davam bons resultados, funcionavam aqui no Brasil. Além disso, o grupo que estudou na Itália logo se desfez: os poucos que permaneceram se diluíram em meio ao grande número de novatos que, por sua vez, não conheciam a experiência europeia. Via de regra, havia pouco material escrito e o existente era redigido de forma muito rudimentar.

Mesmo assim, a experiência começava a ser conhecida fora do Estado e alguns líderes de outras regiões pediam materiais e documentação. O Conselho Estadual de Educação, para a aprovação do curso de 1º grau, exigia Regimento Interno, Currículo, Carga Horária etc.

O Centro de Formação, para realizar a tarefa de formar novos docentes das escolas, tinha necessidade de uma documentação objetiva e prática que servisse de base para o estudo de seus estagiários. Seria impossível formar alguém com base apenas no trabalho em andamento, na opinião comum ou na opinião dos mais antigos.

A necessidade, portanto, de formalizar um Plano Pedagógico da Escola da Família Agrícola do MEPES evidenciava-se sempre mais.

A direção do MEPES pediu a colaboração de técnicos em educação (pedagogos) e técnicos em Escola-Família. Encontrou os primeiros no Brasil e os segundos na Argentina onde as Escolas-Família estavam se expandindo rapidamente.

O trabalho dos técnicos em educação consistiu, principalmente, em reunir o grupo de monitores das EFAs. Por meio de vários encontros, seminários e pesquisando a bibliografia educacional dos outros países (França, Itália, Espanha e Argentina), foram elaborados vários documentos cujo conjunto constituiu o Plano Pedagógico das Escolas e do Centro de Formação e Reflexão do MEPES.

O primeiro ponto a ser levantado, foi a questão dos objetivos. Os monitores (professores) estiveram reunidos numa localidade chamada San-

ta Helena (Vitória, E.S.), sob orientação de um pedagogo especialista no assunto. Daí saiu o assim chamado “Documento de Santa Helena<sup>32</sup>” que definiu os objetivos das EFAs do MEPES.

O segundo passo realizado por esses educadores pioneiros foi a elaboração de um documento que determinou as “Bases estruturais e metodológicas das EFAs do MEPES<sup>33</sup>”.

No que se refere ao currículo, existem muitos documentos, porque, desde o começo, todo ano, as escolas elaboravam ou ajustavam seus currículos. Em anexo, a título de exemplificação, foi escolhido o currículo de uma das escolas, o de Olivânia, Anchieta<sup>34</sup>.

Finalmente, o processo de avaliação das escolas do MEPES foi elaborado pela equipe do Centro de Formação<sup>35</sup> visando auxiliar as escolas, unificar seus métodos de avaliação e oferecer um documento para o estudo de seus estagiários.

O conjunto desses documentos forma o Plano Pedagógico das EFAs do MEPES, cujas linhas essenciais serão evidenciadas a seguir.

### 3. AS LINHAS ESSENCIAIS DO PLANO PEDAGÓGICO

#### Os Objetivos

O documento de Santa Helena, sem dúvida um dos mais importantes para o estudo do marco teórico das escolas do MEPES, identifica objetivos com opção filosófica e, por sua vez, identifica a opção filosófica com “o termo social final ‘para que’ nós queremos trabalhar<sup>36</sup>”. A opção filosófica, portanto, é explicitada nos objetivos e seu enfoque é de caráter social:

<sup>32</sup>. Veja, em anexo, décimo primeiro documento.

<sup>33</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

<sup>34</sup>. Veja, em anexo, décimo terceiro documento.

<sup>35</sup>. Veja, em anexo, décimo quarto documento.

<sup>36</sup>. Veja, em anexo, décimo primeiro documento.

Para planejar uma ação educativa (...) é preciso uma opção filosófica, isto é, é preciso explicitar o termo social final 'para que' nós queremos trabalhar<sup>37</sup>.

Em termos mais práticos, o documento justifica a necessidade de explicitar e registrar os objetivos das escolas, em vista do planejamento-educacional, do agir conscientemente e da união entre os educadores.

Na determinação das características da sociedade futura que as Escolas-Família pretendem construir, destacam-se os conceitos de participação, igualdade, conscientização, democracia, fim da exploração entre as classes<sup>38</sup>.

Os objetivos específicos são coerentes com os gerais: os conceitos de formação, crítica e participação são retomados constantemente<sup>39</sup>.

Quanto aos objetivos referentes ao meio ambiente, o tom geral parece menos decidido, recuando, o documento, para uma aceitação da sociedade estruturada em classes, almejando que “a ação da Escola seja capaz de atender a todas as classes rurais<sup>40</sup>”.

Concluindo: trata-se de uma escola cujo objetivo fundamental explícito visa uma mudança social, sendo que o objetivo técnico ou de maior produção ou profissionalizante é submetido àquele. Quanto ao problema da fixação do homem no campo para evitar o êxodo rural, o documento contorna a dificuldade no sentido da Escola-Família tentar evidenciar, junto aos alunos, todas as possibilidades que o campo oferece sem, porém, criar obstáculos à eventual opção de saída dos mesmos para as cidades. Em outros termos, pode-se dizer que a Escola-Família não é profissionalizante e sim vocacional, a serviço dos adolescentes do meio rural.

## Estruturas e metodologia

O documento<sup>41</sup> referente às estruturas e métodos da Escola-Família contém os pontos de maior originalidade dessa escola.

<sup>37</sup>. Veja, em anexo, décimo primeiro documento.

<sup>38</sup>. Veja, em anexo, décimo primeiro documento.

<sup>39</sup>. Veja, em anexo, décimo primeiro documento.

<sup>40</sup>. Veja, em anexo, décimo primeiro documento.

<sup>41</sup>. Veja, em anexo, documento nº 12, pág. 155.

Sintetizando, pode-se dizer que os três pontos que determinam a especificidade e a originalidade da escola são: a) a Alternância e o Plano de Estudo que ela implica; b) o ambiente educativo (prédio, pequeno grupo, internato e convivência); c) a participação dos Pais-agricultores.

a) A alternância permite o dinamismo Escola-Realidade. O conceito educacional da alternância é muito rico e o próprio documento 42 mostra essa riqueza.

Começa-se com uma descrição, muito simples:

O jovem permanece uma semana na escola e quinze dias com sua família, continuando, assim, a alternância durante todo o ano de formação<sup>43</sup>.

Sugerem-se, em seguida, razões práticas que justificam essa alternância, como por ex.: a poupança de tempo por parte do aluno que não precisa mais ir e voltar de sua casa para a escola todo dia (as residências dos agricultores no interior ficam muito isoladas e longe da escola); a substituição da interrupção diária de seu trabalho na lavoura por um ritmo mais lógico e respeitoso dos tempos e necessidades da agricultura e, finalmente, a utilização das horas noturnas (serões) que, com o internato, tornam-se momentos preciosos para a formação.

Mais adiante, o Plano Pedagógico das escolas aborda a função essencial da alternância, isto é, proporcionar à reflexão seu ponto de partida, isto é, a vida ou a experiência real: “a vida da família e da comunidade de cada aluno representa o ponto de partida da educação nas Escolas-Família<sup>44</sup>”.

Na explicitação do conceito de “vida” emerge, reforçando a mesma idéia central dos objetivos, o fator social como tendo primazia sobre os outros:

---

<sup>42</sup>. Veja, em anexo, documento nº 12, pág. 155.

<sup>43</sup>. Veja, em anexo, documento nº 12, pág. 155.

<sup>44</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

Entende-se por vida o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por famílias e comunidades física, intelectual e afetivamente<sup>45</sup>.

Esse documento, provavelmente redigido em boa parte pelas mãos do técnico em Escola-Família, evidencia uma conceituação de pedagogia da alternância bastante sofisticada.

O Plano de Estudo, instrumento organicamente relacionado à alternância, é definido como:

O Plano de Estudo é o instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família; é a pedagogicização da alternância; é a forma concreta de efetivar as potencialidades educativas da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões (...). O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao Plano de Estudo, que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início da nova sessão de aula<sup>46</sup>.

A ideia é clara e parece simples sua realização: ao terminar o curso, o aluno teria seu “texto”, escrito por ele, sobre temas estritamente relacionados com sua realidade, com a colaboração de sua família e da equipe dos monitores da escola. A lista de temas citados no documento<sup>47</sup> é rica e os mesmos são bem relacionados com a vida dos alunos. “Um ovo de Colombo!” é a expressão que muitas pessoas utilizavam comentando a Escola-Família do MEPES e seu método.

Note-se que o Plano de Estudo não é uma aplicação técnico agrícola, no sentido da escola ensinar ao aluno técnicas cada vez mais aprimoradas, para ele, em seguida, aplicá-las na propriedade de sua família. O enfoque do Plano de Estudo é a conscientização: “é um compromisso dos alunos e de sua família para analisar sua própria vida<sup>48</sup>”.

---

<sup>45</sup>. Veja, mais adiante, Capítulo IV – Quarto problema.

<sup>46</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

<sup>47</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

<sup>48</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

b) O ambiente educativo da Escola-Família consiste no pequeno grupo de alunos (máximo de 20/25 alunos), na idade dos alunos (adolescentes), no prédio (semelhante às casas dos agricultores, apenas um pouco mais decorado) e na convivência entre educadores e alunos (os monitores, na sua maioria, fazem suas refeições e pernoitam na Escola).

O ambiente educativo é o segundo ponto característico da escola família. Sobre a importância desse ponto, existe entre os educadores uma consciência clara a ponto de exigir que também os alunos que moram perto da escola pernoitem no dormitório da mesma junto aos colegas.

Quanto ao prédio, o MEPES tem sua ideologia formada e exige a construção da escola segundo uma planta-padrão que foi aperfeiçoada pela experiência. O internato é visto como condição existencial para uma autêntica reflexão: “afim de que a vida desenvolva o máximo de suas possibilidades educadoras é necessária uma tomada de distância da realidade diária que permita refletir e sistematizar<sup>49</sup>”.

c) A participação das famílias dos alunos no processo educativo da escola é decorrência da pedagogia da alternância e é considerado o terceiro ponto essencial da pedagogia das escolas da Família Agrícola. Se a ‘vida’, a ‘experiência’, a ‘realidade’ do aluno é o ponto de partida do processo de formação, necessariamente, a família, em se tratando de adolescentes, constitui o núcleo dessas ‘vida’ ou ‘experiência’ ou ‘realidade’:

A necessidade de uma íntima e plena participação das famílias pode ser facilmente induzida por tudo o que foi dito a respeito da alternância. A direta e plena responsabilidade dos agricultores sobre a EFA constitui ponto básico e essencial da Escola-Família. Sem alternância e sem participação e responsabilidade dos agricultores, pais dos alunos, a Escola não é admitida na União Internacional das EFAs<sup>50</sup>.

Além dessa razão pedagógica, a participação das famílias na vida da escola é também decorrência da opção “filosófica” das EFAs do MEPES,

---

<sup>49</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

<sup>50</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.



pois o objetivo da Escola, como vimos, é desencadear o processo de participação do meio ambiente<sup>51</sup>.

Contudo, o aspecto mais original e específico não é apenas o simples fato da EFA defender o princípio da participação das famílias dos alunos. A ideia de Escola-Comunidade e as Associações de Pais e Mestres não constituem novidade na história da educação do Brasil. O que especifica a Escola-Família neste ponto é a ênfase dada à participação bem como a determinação das modalidades da mesma. Por isso, o conceito de 'participação', embora utilizado, é suspeito e os documentos do MEPES preferem o conceito de 'responsabilidade':

às vezes fala-se de participação, outras vezes de responsabilidade. Prefere-se este último termo. Participação pode apenas significar ser consultado, utilizar os seus esforços (materiais e econômicos) sem ter informações e nem poder real<sup>52</sup>.

Sobre a estratégia e âmbito da participação, as referências são numerosas e as técnicas bem detalhadas. O âmbito da participação é definido por três níveis: individual, grupal, jurídico.

A participação das famílias se realiza em três níveis:

- a. participação e responsabilidade de cada família, individualmente; tal responsabilidade é completa durante o tempo que o jovem passa com sua família;
- b. participação das famílias numa reflexão comum procurando constantemente melhorar a educação do jovem em cada família e na escola;
- c. responsabilidade coletiva das famílias organizadoras como pessoa jurídica<sup>53</sup>.

Sintetizando: a documentação analisada referente à participação das famílias a) rejeita o conceito de participação mistificador; b) evita o conceito de comunidade substituindo-o por grupos sociais mais concretos e defini-

---

<sup>51</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

<sup>52</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

<sup>53</sup>. Veja, em anexo, décimo segundo documento.

dos: ‘famílias’, ‘pais de alunos’ etc.; c) evita as generalidades estabelecendo uma estratégia bem concreta de participação. Trata-se, portanto, de um ponto realmente essencial para o marco teórico dessa escola, isto é, sem esta forma de participação a Escola da Família Agrícola deixaria de existir.

### Áreas de ensino

Com referência às áreas de ensino<sup>54</sup>, a EFA adotou as do currículo oficial sugeridas pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. A saber: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, Matemática, Estudos Especiais (agricultura ou economia doméstica), Religião.

Analisando as disciplinas lecionadas, facilmente pode-se concluir que se trata de um apanhado geral correspondente, no conjunto, às 5ª, 6ª, 7ª, 8ª series do 1º grau, com grande preocupação para distribuir todos esses conteúdos conforme ao cronograma especial da Escola-Família.

A Comunicação e Expressão, assim como as matérias técnico-agropecuárias gozam de destaque especial.

Grande é o esforço dos docentes para que o princípio unificador de todos os conhecimentos seja o mundo agrícola e suas necessidades. Sabe-se que o instrumento unificador deve ser o Plano de Estudo, cujos temas deveriam servir de motivação catalisadora dos conteúdos das disciplinas. A idéia, teoricamente, é interessante, sua realização, porém, apresenta sérias dificuldades<sup>55</sup>.

### Avaliação

Do processo de avaliação das EFAs<sup>56</sup> destacam-se as seguintes características: a) sua importância; b) seu conceito; c) sua globalidade.

---

<sup>54</sup>. Veja, em anexo, décimo terceiro documento.

<sup>55</sup>. Veja, mais adiante, Capítulo IV – Quarto problema.

<sup>56</sup>. Veja, em anexo, décimo quarto documento.

Importância. Tem-se a impressão de que a EFA é uma máquina de avaliação constante: todo mundo avalia tudo e a todos, grupal e individualmente, a cada momento. Os educadores das EFAs têm consciência de ser sua escola uma experiência nova que pretende se tornar alternativa válida para todo o sistema de ensino do meio rural. Por isso, o Plano Pedagógico revela um espírito de pioneirismo que exige um constante aperfeiçoamento da experiência e de muita dedicação.<sup>57</sup>

Conceito. Avaliação é identificada com tomada de consciência, com reflexão ou retorno para dentro de si: “Avaliação é tudo aquilo que se faz para conscientizar: avaliar e conscientizar torna-se, de certa forma, sinônimos<sup>58</sup>”.

Avaliação é uma atitude constante. Acredita-se que a convivência de alunos com monitores em regime de internato e a presença de sacerdote na fundação e administração das Escolas-Família, tenham acentuado este espírito de avaliação, parecido com “exame de consciência”, “revisão de vida”, integrando, evidentemente, a parte da avaliação da aprendizagem.

Globalidade. É suficiente analisar o quadro geral da avaliação chamado pelo Plano Pedagógico de “Sinopse Geral da Avaliação”<sup>59</sup> para perceber até que ponto a globalidade e a interavaliação são consideradas importantes.

Avalia-se tudo: as estruturas da escola (alternância, ambiente educativo, participação dos pais), as atitudes dos alunos (participação, responsabilidade, iniciativa, etc.), as aptidões dos alunos (pasta pessoal, observação, informação, exercícios de casa, etc.), a aprendizagem dos alunos (as disciplinas). Da alternância, avalia-se o Plano de Estudo, a integração e participação do aluno na comunidade local. Do ambiente educativo avalia-se a capacitação e integração dos monitores, a observância das normas do Regimento Interno, a conservação do prédio, a administração da propriedade e a integração da escola com a comunidade local. Da participação dos pais avalia-se a empatia, a informação, os encontros, a expressão, os compromissos e responsabilidades.

---

<sup>57</sup>. Veja, em anexo, décimo quarto documento.

<sup>58</sup>. Veja, em anexo, décimo quarto documento.

<sup>59</sup>. Veja, em anexo, décimo quarto documento.

Para cada item será atribuído um conceito ou nota.

Os agentes avaliadores são: equipe de monitores, Conselho Administrativo, alunos, Centro de Formação, Secretaria Executiva do MEPES, comunidade local, pais dos alunos.

O Plano Pedagógico determina para cada agente avaliador os itens, os tempos e as modalidades de avaliação.

Considerando a situação do ensino brasileiro no meio rural, em especial, Norte e Nordeste do País e seu interior, sem dúvida deve-se concluir que estamos diante de um mecanismo educativo teoricamente muito além da realidade educacional existente.



# 3º CAPÍTULO



---

## O Centro de Formação e Reflexão



Muitas são as reformas educacionais que fracassam ou que nunca se aplicam, pela inadequada formação dos professores encarregados de aplicá-las. Não se leva em consideração que tais professores foram formados no mesmo sistema que se pretende reformar, não só como técnicos em educação (formação pedagógica), mas também como pessoas humanas (atitudes). Qualquer mudança profunda em educação supõe também mudança profunda na formação dos educadores.

Por essa razão, pouco depois da criação das Escolas da Família Agrícola, o MEPES, analisando o problema da formação do pessoal docente, decidiu criar um curso de formação específica para seus docentes, os monitores das EFAs.

Esse curso, cujo Plano Pedagógico pretende-se apresentar no presente capítulo, é oferecido anualmente a 15/20 bolsistas que tenham terminado o 2º grau. É um curso livre, pode ser considerado um curso de habilitação profissional. Sua sede fica no Centro de Formação e Reflexão (CFR) na capital do Estado do Espírito Santo, Vitória.

Comparando o Plano Pedagógico do CFR com o das EFAs, emergem diferenças e semelhanças. Os dois Planos diferem pela gênese e pelos objetivos: enquanto o das EFAs nasceu aos poucos, por partes, através de várias reuniões dos seus docentes, o do Centro de Formação nasceu mais rápido, de uma vez, elaborado pelos técnicos em educação, auxiliados por outros técnicos franceses, especialistas em Pedagogia da Alternância, residentes na Argentina. Enquanto os objetivos das Escolas enfocam principalmente o meio social e a pessoa do aluno, os objetivos do Centro de Formação têm como princípio unificador e orientador a profissão de Monitor das Escolas-Família. Também os conteúdos (disciplinas e atividades) diferem, coerentemente, a partir deste mesmo critério. As demais partes, no entanto, (estruturas, métodos, avaliação etc.) são muito parecidas às do Plano Pedagógico das EFAs, pois o MEPES visa estruturar um Centro de Formação como se fosse uma Escola-Família de grau superior, pretendendo, desta maneira, habilitar seus estagiários ao futuro trabalho.



## 1. OBJETIVOS

O curso do Centro de Formação e Reflexão do MEPES é profissionalizante: o que mais importa é a tarefa que o futuro docente deverá desempenhar lá na escola. A rigor, mais que um curso de formação, seria exato chamá-lo de curso de habilitação profissional. O MEPES conhece o perfil do monitor da EFA, as aptidões e atitudes necessárias. Sua meta fundamental é preparar um ótimo monitor. Em vista disso determinou três grandes objetivos:

- objetivo de conscientização;
- objetivo de fundamentação teórica;
- objetivo de capacitação técnica<sup>60</sup>.

Ao especificar esses objetivos, o Plano Pedagógico esclarece o sentido exato dos mesmos: a conscientização é pressuposto essencial e coerente com os objetivos de análise e de mudança social que as escolas pretendem; a fundamentação teórica situa-se, sobretudo, nas áreas da sociologia e psicologia e fundamenta a profissão do docente; a capacitação técnica refere-se à didática geral e especial e à metodologia específica da Escola-Família (Plano de Estudo, Participação dos pais-agricultores etc.) possibilitando concretamente o quefazer educacional do monitor na EFA.

## 2. O MATRICULADO E O FORMADO

Os candidatos a monitores das escolas, são quase sempre selecionados entre os jovens do meio rural, possivelmente moradores próximos às escolas<sup>61</sup>, que manifestem atitudes de respeito para com os sentimentos religiosos e tradicionais do povo do campo, sejam bastante motivados para um trabalho promocional e de educação, inclinados para o magistério, aceitos e integrados no grupo e, de preferência, formados numa escola técnico-agrícola<sup>62</sup>.

---

<sup>60</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

<sup>61</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

<sup>62</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

Evidentemente, as características do candidato ao Curso de Formação facilitarão a ação formativa sobre ele. Talvez esteja acentuado por demais o aspecto de “docilidade” do candidato em prejuízo de outras características mais adequadas a um agente educacional que pretenda realizar uma mudança social no meio ambiente de sua escola. Sem dúvida, em todo caso, a dificuldade maior era encontrar técnicos agrícolas que tenham todas as características pretendidas. Este ponto será tratado, mais adiante, na problematização, sexto problema: a fuga dos técnicos ou o etos capitalista.

O perfil do monitor traçado pelo Plano Pedagógico do Centro de Formação é extremamente rico e sugestivo, um verdadeiro educador que “acompanha e ajuda”<sup>63</sup> os alunos em seu processo de descoberta, de informação, de análise, de autodisciplina, de diálogo e de crítica. Teoricamente, com educadores assim formados, a Escola-Família estará muito bem implementada.

### 3. ESTRUTURAS E METODOLOGIA

O modelo da EFA é o parâmetro referencial, como já foi dito, das estruturas e dos métodos na elaboração do Plano Pedagógico do Centro de Formação. Nasceu, desta forma, um curso de nível superior muito interessante e rico.

As estruturas gerais que o caracterizam são: a alternância; o ambiente educativo; a responsabilidade dos agricultores; a responsabilidade das escolas.

A alternância se processa passando um período no Centro de Formação (lugar da reflexão e estudo) e outro no futuro ambiente de trabalho (meio rural e escolas). A duração dos períodos varia de duas a três semanas por sessão<sup>64</sup>. O princípio pedagógico fundamental da EFA segundo o qual a vida educa mais que a escola, portanto, se concretizou, no Centro de Formação, por meio da alternância trabalho-estudo.

O ambiente educativo tem a mesma conformação e fundamentação do ambiente das escolas.

---

<sup>63</sup>. Veja, em anexo, décimo sétimo documento.

<sup>64</sup>. Veja, em anexo, décimo sétimo documento.

A responsabilidade dos agricultores, pais de alunos, se inicia com os dois primeiros estágios, quando os futuros docentes passam duas ou três semanas nas casas dos mesmos agricultores, em observação e interação. Nesses estágios, a avaliação é feita pelos próprios agricultores. Por isso há encontros entre a equipe do Centro de Formação e os próprios agricultores para uma troca de ideias sobre os estagiários e, daí, sobre os problemas de educação no meio rural.

Não podiam faltar os estágios nas escolas para a formação dos monitores, cuja presença nas EFAs, naturalmente, é considerada essencial:

Se desaparecesse o Centro de Formação, ainda seria possível formar novos docentes coordenando os estudos deles nas Escolas e acompanhando sua reflexão junto aos Monitores das Escolas; se, porém, desaparecessem as Escolas, de nada adiantaria a existência do Centro, faltando o elemento essencial para a formação deles<sup>65</sup>.

Essa colocação é muito coerente com o princípio de que a experiência forma mais que o estudo, embora não se dispense o estudo.

Também a metodologia do curso é rica e original. A convicção de que “o Monitor das EFAs não é um professor de ciclo básico que ensina matérias adaptadas ao meio rural”<sup>66</sup> anima toda uma metodologia cujas linhas essenciais, sem dúvida, oferecem um Plano Pedagógico surpreendentemente bem fundamentado e inovador.

Sintetizando, os princípios fundamentais que orientam a metodologia do Centro de Formação são: capacitação para uma profissão; formação para adultos; a vida e a experiência profissional como base de formação; integração dos fatores afetivos; formação por etapas; formação integrada; formação de uma mentalidade de mudança<sup>67</sup>.

Desses princípios, destacam-se:

---

<sup>65</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

<sup>66</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

<sup>67</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

a) A vida e a experiência como base de formação. Já se viu como esse princípio se concretizava através da alternância trabalho-estudo. Além disso, porém, existe uma atividade fundamental no Centro de Formação que merece um comentário especial. Trata-se de uma atividade que o Plano Pedagógico chama de “Metodologia aplicada”<sup>68</sup>. A Metodologia aplicada nada mais é do que o Plano de Estudo do Centro de Formação: os estagiários são convidados a elaborar um esquema de questões sobre um tema que constituirá o assunto de pesquisa durante o estágio. Ao regressarem ao Centro de Formação, o material levantado é colocado em comum, sistematizado, discutido e disso são registradas algumas conclusões pelo grupo todo. Esse mesmo material constituirá o tema básico para o estudo teórico durante aquela sessão no Centro. Sendo o curso livre, o CFR não se sente obrigado por nenhum currículo oficial imposto, por isso a reflexão se processa mais tranquila e proveitosa.

Os temas geradores dessas pesquisas, ou Planos de Estudo, são: a família rural, a comunidade rural, o ambiente educativo, a participação dos pais, as técnicas da alternância, minha área de ensino. O conjunto das pesquisas, com as respectivas sistematizações e conclusões, constitui, ao finalizar o curso, um volume interessante elaborado pelos próprios estagiários sob a orientação da equipe do Centro de Formação.

b) Formação de uma mentalidade de mudança. Merece ser destacado este princípio por estar relacionado com o objetivo fundamental das EFAs, a mudança social. O Plano Pedagógico do Centro de Formação, porém, utiliza um conceito de mudança muito mais genérico do que o utilizado pelo documento de Santa Helena<sup>69</sup>. Trata-se de um conceito de mudança que se identifica com a evolução da sociedade tecnológica, sem referência à mudança social em termos de desestruturação da pirâmide social. O conceito de mudança, portanto, aproxima-se mais ao de crescimento tecnológico: “A formação dos Monitores será feita para uma situação em

---

<sup>68</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

<sup>69</sup>. Veja, em anexo, décimo primeiro e décimo quinto documentos.

evolução. Numa situação de mudança, a pedagogia da EFA é uma pedagogia de mudança”<sup>70</sup>.

Evidentemente, o pressuposto básico de um Plano Pedagógico, cuja metodologia é bastante rica, é que a educação é uma coisa séria e importante. Talvez, justamente esse pressuposto, tão belo em si, acabe sendo frustrado pelo peso real que a educação (e, mais ainda, a educação no meio rural) tem e sempre teve no geral contexto socioeconômico brasileiro.

#### 4. O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

As etapas do processo de aprendizagem dos futuros docentes das EFAs são:

Numa primeira etapa, os alunos são convidados a estudar **o meio rural**: disciplinas, estágios, pesquisas, tudo é estruturado em vista do meio rural<sup>71</sup>. As principais atividades dessa primeira etapa são: os dois estágios em duas famílias de alunos da EFA, os dois Planos de Estudo (a família rural e a comunidade rural), a sociologia rural, cooperativismo, sindicalismo, direito agrário e técnicas agrícolas. Essa etapa, cuja duração é de 14 semanas, encerra-se com uma síntese pessoal (minimonografia) elaborada e em seguida debatida pelo próprio estagiário juntamente com a equipe dos professores do Centro.

Numa segunda etapa aborda-se diretamente a Escola da Família Agrícola. As atividades principais são representadas por quatro estágios em quatro escolas diferentes, três Planos de Estudo (ambiente educativo – alternância – métodos de ensino), aulas de psicologia social e do adolescente rural, metodologia da EFA, didática geral. A duração dessa etapa é de 19 semanas.

Numa terceira etapa aborda-se uma área de ensino específica, exatamente aquela área que o estagiário futuramente assumirá. As atividades principais são: um estágio em uma EFA, um Plano de Estudo (a minha área de ensino), didática especial. A duração dessa etapa é de 7 semanas. Essa terceira etapa, que encerra o primeiro ano de formação, assim como a primeira

---

<sup>70</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

<sup>71</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

etapa, conclui-se com uma segunda síntese pessoal (mini monografia), cujo tema é a Escola-Família: sua história, seus objetivos, sua metodologia.

O processo de aprendizagem prevê uma quarta etapa que se realiza no 2º ano de formação, quando o estagiário praticamente faz parte de uma equipe de monitores responsável pelo funcionamento regular de uma escola. É uma etapa de complementação e aprofundamento educacional; seus momentos de estudo (cinco semanas) são distribuídos ao longo de um ano e suas atividades principais são: história da educação brasileira, viagem de estudo, estrutura e funcionamento do ensino, psicologia da aprendizagem, filosofia da educação, dinâmica de grupo.

Para completar o quadro das atividades do Centro de Formação, devem ser lembradas as muitas aulas de comunicação e expressão, o curso de metodologia do trabalho científico, o curso de estudos de problemas brasileiros, religião.

A partir desse quadro de atividades e disciplinas, é fácil concluir que o currículo apresentado pelo Plano Pedagógico do Centro de Formação é rico e bem estruturado. Ao analisar, detalhadamente, disciplina por disciplina, atividade por atividade, reforça-se a percepção de que, realmente, os programas e os métodos são avançados, essenciais e sérios. A bibliografia e a equipe dos professores alcançam um nível bastante elevado.

## 5. A AVALIAÇÃO

O Centro de Formação, com referência ao processo de avaliação, reproduz o mesmo processo das Escolas-Família. É mantido, portanto, o mesmo conceito de avaliação como conscientização, e é dada máxima importância à ação avaliadora.

Sua articulação é rica e global:

Fundamentalmente, o processo de avaliação no Centro de Formação se realiza em três níveis: Agricultores; Equipes docentes das escolas; Equipe docente do Centro de Formação<sup>72</sup>.

---

<sup>72</sup>. Veja, em anexo, décimo quinto documento.

Merece destaque o enfoque que o Plano Pedagógico dá à avaliação feita pelos próprios agricultores, pais de alunos das EFAs. Nota-se que existe a convicção de que a avaliação feita pelos agricultores, pais de alunos, é mais exata e objetiva do que a avaliação feita pelas equipes das escolas e do próprio Centro de Formação. De fato, na avaliação dos docentes-monitores (e a equipe do Centro de Formação é em sua maior parte formada de ex-monitores) sobre os docente-estagiários pode haver interferências subjetivas: medo da concorrência, ciúmes, rivalidades, razões afetivas dificilmente ponderáveis, coleguismo etc. Pelo contrário, na avaliação feita pelos agricultores, cujos filhos estudam nas escolas, o único interesse existente é o de fornecer às escolas bons professores e eliminar os incapazes. Neste sentido, como também na perspectiva de envolver sempre mais o agricultor nos assuntos da escola, explica-se a distribuição das tarefas avaliativas no Centro de Formação. Realça-se mais uma vez, portanto, a organicidade e coerência do Plano Pedagógico do Centro de Formação.

## 4º CAPÍTULO

---

### Os Principais Problemas da Experiência





Esta pesquisa se estrutura fundamentalmente em duas direções: sistematização de uma experiência educacional (capítulos I, II e III) e problematização da mesma (capítulo IV).

Não foi possível, ainda, uma avaliação tecnicamente mais rigorosa dessa experiência. Em todo caso, é necessário sistematizá-la e levantar seus problemas, mesmo antes de efetuar uma avaliação que utilize um amplo instrumental técnico.

Problematizar uma experiência é a tentativa de identificar alguns dos problemas mais fundamentais, caracterizá-los o mais possível e lançar algumas hipóteses explicativas ou alternativas.

Infelizmente, assim como a atividade do filósofo não é óbvia e não encontra reconhecimento geral, precisando justificar-se, também a atividade do filósofo da educação parece não fugir a esta lei geral:

Acontece que a filosofia se legitima na medida em que, ao poder mistificado pela ideologia, contrapõe o poder da crítica. Não que se queira negar a função da ideologia junto e precedente à ação, apenas queremos contrapor-lhe o poder da crítica a fim de que a ideologia não se torne por demais um poder cego<sup>73</sup>.

Não obstante, sabe-se que “assim como todo poder humano, também o poder da crítica não é absoluto nem onipotente, mas é pelo menos o exercício de uma liberdade”<sup>74</sup>. É a partir desses pressupostos que foi elaborado o presente capítulo.

## **PRIMEIRO PROBLEMA: INTERCÂMBIO OU INVASÃO CULTURAL?**

### **Caracterização do problema**

#### **-As intenções**

O fundador e atual Presidente de MEPES, Pe. Humberto Pietrogrande, em sua exposição no II Simpósio, em setembro de 1976, afirmava:

---

<sup>73</sup>. SANTOS, 1976, pág. 3.

<sup>74</sup>. SANTOS, 1976, pág. 3.

A pergunta que estava presente ao iniciar os trabalhos do MEPES era: 'de que maneira conseguir a promoção do meio rural escolhido como área de ação para o MEPES?' A resposta, também aqui, veio da doutrina cristã: 'Entre as civilizações, como entre as pessoas, o diálogo sincero torna-se criador de fraternidade. Buscar o desenvolvimento há de aproximar os povos nas realizações, fruto de um esforço comum, se todos, desde os governos e seus representantes até ao mais humilde dos técnicos, estiverem animados de amor fraterno e movidos pelo desejo sincero de construir uma civilização de solidariedade mundial. Então, abrir-se-á um diálogo centrado no homem e não nas mercadorias ou nas técnicas. E será fecundo, na medida em que trouxer aos povos, que dele se beneficiam, os meios para se educarem e espiritualizarem; na medida em que os técnicos se fizerem educadores; e na medida em que o ensino dado tiver características espirituais e morais tão elevadas, que possa garantir um desenvolvimento, não só econômico, mas também humano. Terminada a assistência, permanecerão as relações assim estabelecidas. Quem pode deixar de reconhecer quanto estas hão de contribuir para a paz no mundo?'<sup>75</sup>

Após essa citação de um documento papal, o Presidente do MEPES continua:

foram estes apelos e diretrizes, além da consciência nascida através da experiência, que serviram de base à ideologia do INTERCÂMBIO para o MEPES. Era necessário estabelecer um diálogo entre as nossas regiões rurais do Espírito Santo e outras regiões da Itália. Da região veneta (Itália) havia saído a maioria dos emigrantes italianos, que no século passado desbravaram o interior do Espírito Santo. Com a mesma região italiana podia-se, no presente, estabelecer um diálogo profundo e fecundo. De técnicos precisavam nossas Comunidades rurais do Espírito Santo. De humanismo simples e genuíno precisavam os jovens angustiados e desanimados das comunidades italianas. Uma parte não era chamada a dar e a outra a receber, mas, as duas, reciprocamente deveriam dar e receber. Foi através da *Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Spirito Santo (AES)*, constituída na Itália, que foi possível este diálogo. A legislação italiana sobre o serviço civil alternativo ao serviço militar facilitou o diálogo<sup>76</sup>.

## Os fatos

Após oito anos de atividades somos levados a reconhecer que nem sempre conseguimos manter o intercâmbio naquele nível ideal que teríamos desejado. Nem sempre a colaboração foi vista na perspectiva de diálogo de civilizações ou diálogo de pessoas. Uma ou outra vez, a qualificação técnica ou grau de consciência sociopolítica dos italianos que os levam a ocuparem órgãos de responsabilidade dentro do Movimento, suscitou ciúmes ou desconfianças<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup>. Papa Paulo VI, *Populorum Progressio*, encíclica, citação extraída do MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, documentário (mimeografado).

<sup>76</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, documentário (mimeografado).

<sup>77</sup>. *Ibidem*.

Acontece que:

- Atualmente, o Presidente, o Secretário Executivo e o Diretor de Formação são italianos;
- Os próprios técnicos italianos, cujo grau de consciência sociopolítica acaba de ser elogiado pelo Sr. Presidente, criaram sérios problemas com a entidade ao ter que cumprir um contrato de “devolução” do dinheiro que o Governo Italiano enviava pessoalmente para os técnicos, mas que o técnico devia ceder, em parte, em benefício do MEPES, por se tratar de somas mais elevadas em comparação com o salário dos operadores brasileiros:

Outro acontecimento que prejudicou a vivência do intercâmbio foi o contrato assinado pelo Governo da Itália com os técnicos italianos que dão colaboração ao MEPES. Efetivamente, o salário destes técnicos era notavelmente superior ao salário que o MEPES paga aos colaboradores brasileiros. Isto criou o perigo da discriminação entre os membros da mesma equipe de trabalho. Criou-se um impasse para o MEPES que, de um lado, não poderia renunciar a essa colaboração que lhe vinha do governo italiano e, de outro, via-se na necessidade de evitar a discriminação salarial entre seus operadores. Foi a seguinte a solução encontrada: oferecer ao técnico italiano uma parte do salário ficando a outra parte depositada no Fundo do Intercâmbio criado para financiar atividades de intercâmbio e administrado pelo Presidente do Movimento. Também esta solução não foi satisfatória e apareceram sombras sobre a presença dos italianos no MEPES<sup>78</sup>.

- Na realidade o intercâmbio Itália-Brasil e Brasil-Itália, significou apenas Itália-Brasil:

Infelizmente, até 1971, o setor intercâmbio atuou em um único sentido: Itália-Brasil. Seria conveniente que após o aprofundamento desta experiência, pudéssemos atuar em dúplice direção: Itália-Brasil e Brasil-Itália. E que este intercâmbio não representasse somente um contato de técnicos e profissionais italianos com a realidade do Brasil, mas, também um contato de técnicos e profissionais brasileiros com a realidade italiana. Chegaríamos assim a uma forma de intercâmbio adulto e o diálogo entre as duas civilizações seria um diálogo de irmãos, enriquecedor para ambos. Seja a CASA CAPIXABA, na Itália, por nós tão desejada, o 1º passo desta nova época<sup>79</sup>.

Pode-se observar que o entusiasmo por essa “Casa Capixaba na Itália” não é bilateral e, sempre quando existe, parece esconder interesses diversos dos professados nas intenções.

<sup>78</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, 1976, documentário (mimeografado).

<sup>79</sup>. *Ibidem*.

## Tentativa de análise

É muito frequente ouvir-se a expressão “intercâmbio cultural” designando aproximações e trocas entre grupos e nações diferentes. Geralmente, o “intercâmbio cultural” é o primeiro passo para outro intercâmbio, o econômico. Por sua vez, o intercâmbio econômico, na maioria dos casos, esconde outras intenções, isto é, de dominação e exploração a partir de uma situação de desigualdade das duas partes.

A explicação para a necessidade de encabeçar esse processo de dominação e exploração, utilizando o intercâmbio cultural como fachada, parece estar no fato deste conceito aparentemente se apresentar como unívoco e indubitavelmente positivo, pois o intercâmbio cultural parece apoiar-se na concepção ideal de irmandade universal, na idéia do homem ser fundamentalmente igual em todo lugar e no pressuposto de que a natureza do homem é de constituir uma única comunidade:

No plano promocional, o princípio da solidariedade e fraternidade, na base do intercâmbio e pluralismo autêntico, encontrou oportuna e feliz aplicação no caso da colaboração com entidades e grupos estrangeiros<sup>80</sup>.

Ora, justamente um tipo de movimento como o MEPES pode mostrar com maiores garantias ou *a fortiori* (por ser movimento sem fins lucrativos, ou seja, promocional) a gravidade do equívoco do conceito de intercâmbio cultural. É um equívoco que, por sua vez, se fundamenta na pressuposta univocidade do conceito de aculturação. De fato, sabemos que no MEPES a tensão entre os técnicos estrangeiros e o pessoal técnico local é muito forte.

Pelo exposto nas páginas precedentes, salta aos olhos a presença de um personagem característico do MEPES: o agente externo, não originário da comunidade. É o sacerdote estrangeiro, são os técnicos italianos, são os enviados de organizações nacionais e internacionais que aparecem continuamente.

---

<sup>80</sup>. Cadernos do CEAS, Chance aos agricultores, 1970, nº 8, pág. 11.

Um contato direto com o ambiente confirma a impressão: o agente externo está presente. Presente, às vezes, ainda com todos seus hábitos, originários de outro meio social e, em muitos casos, de outras nações. A justificativa básica apresentada, desenvolvida e teorizada pelos próprios interessados, é a ‘Lei do Intercâmbio’:

Cada pessoa, cada grupo traz o que lhe é próprio visando um enriquecimento mútuo da experiência. Dentro dessa mentalidade orienta-se a superação de atitudes paternalistas, tradicionais em agentes externos; estes não são mais considerados simplesmente como os que vêm para “dar”, “ensinar”, “dirigir” e, sim, fundamentalmente, como os que colaboram com um processo no qual se inserem e do qual só parcialmente são responsáveis. Eles têm, pelo menos, tanto que aprender quanto que ensinar<sup>81</sup>.

Esta ideia não está isenta de sérios perigos; aliás, ela é equívoca por se basear numa mistificação do conceito de intercâmbio. É quase impossível não importar inconscientemente modelos inadequados e este perigo é tanto maior quanto mais “tranquila” for a consciência do agente externo a respeito do seu próprio trabalho. Ele pode enganar-se supondo já ter efetuado as adaptações necessárias, só porque está predisposto ao diálogo e professa um alto idealismo. O processo de racionalização é sempre grande. Citamos aqui mais um texto do MEPES que diz:

Fica, porém, assente que a introdução de agentes externos é normalmente o primeiro passo do desenvolvimento, pois a sociedade subdesenvolvida se define por sua incapacidade de autodeterminação<sup>82</sup>.

Existe aqui, claramente, a identificação entre o conceito de desenvolvimento e o de atualização histórica.

Para ir mais a fundo em nossa análise, utilizamos o conceito de “aculturação” de Darcy Ribeiro e talvez consigamos localizar melhor o equívoco:

Os estudos de aculturação ganham nova dimensão. Ao invés de se circunscreverem às situações e aos resultados da conjunção entre entidades culturais autônomas, passam a focalizar, principalmente, o processo de formação de novas etnias

---

<sup>81</sup>. Cadernos do CEAS, Chance aos agricultores, 1970, nº 8, pág. 13.

<sup>82</sup>. Cadernos do CEAS, Chance aos agricultores, 1970, nº 8, pág. 14.

no curso de expansão de povos ativados por processo civilizatório e de subjugação de populações por eles avassaladas por força da atualização histórica<sup>83</sup>.

Em outras palavras, Darcy Ribeiro nega o sentido unívoco do intercâmbio, seja ele qual for, já que para quem está no processo de aceleração evolutiva, intercâmbio terá um sentido de processo social, preservando seu perfil étnico cultural e expandindo-se sobre outros povos na forma de macroetnia; pelo contrário, para quem está no processo de atualização histórica, intercâmbio significa sofrer o impacto de sociedades mais desenvolvidas tecnicamente e ser por elas subjugado, perdendo sua autonomia e correndo o risco de ver traumatizada sua cultura e descaracterizado seu perfil étnico<sup>84</sup>.

Esse enfoque e esses exemplos de intercâmbio cultural ilustram perfeitamente a problemática e as teses de Darcy Ribeiro:

O grande dilema brasileiro de nossos dias está na opção que deve exercer entre a via da atualização histórica e da aceleração evolutiva, no âmbito, agora, de uma nova revolução tecnológica em curso, a termonuclear. A primeira é a alternativa propugnada pela classe dominante e consiste na industrialização recolonizadora e na modernização reflexa regida pelas grandes corporações multinacionais. Representa, agora, o exercício do papel de consumidor de transistores, computadores, aparelhos eletrônicos, radar, etc., que perpetua sua condição neocolonial e sua subordinação aos interesses econômicos do sistema implantado na América do Norte. Esta nova atualização consolidaria, simultaneamente, a velha estrutura de poder, em seus conteúdos patronais e matriciais e congelaria a estratificação social vigente com os privilégios que ela própria propicia à classe dominante. A segunda, correspondente à aceleração evolutiva, é o caminho da industrialização au-

---

<sup>83</sup>. Darcy RIBEIRO, 1975, a., pág. 10.

<sup>84</sup>. Um segundo exemplo, tirado diretamente de nossa experiência profissional e que poderia mostrar a mistificação do conceito de intercâmbio cultural, o temos observando o processo de formação dos professores das Universidades Brasileiras, pelo menos de muitas delas. Aqui, de novo, a invasão cultural esconde-se atrás do intercâmbio cultural. Aparentemente, o movimento de docentes que vão para o estrangeiro e vice-versa, realiza uma comunhão cultural entre entidades autônomas. Além disso, esse processo de intercâmbio parece constituir, aos poucos, uma civilização universal, cujos limites seriam os mesmos limites do mundo. Na realidade, o que está acontecendo, sobretudo com relação aos Estados Unidos, é que se realiza um processo civilizatório de dominação, enquanto aqui, no Brasil, se realiza uma sempre maior subjugação, ou seja, um processo de atualização histórica. Mais concretamente: a influência que os métodos e estruturas de ensino exercem nas pessoas que lá se formam, cria nas nossas Universidades ou rede de ensino exigências técnico-estruturais que, a rigor, existem somente nas pessoas que lá se formaram. Essas exigências criam dependências psicológica e econômica e tendem a concentrar as realizações mais sofisticadas (de atualização histórica) numa pequena classe para torná-las, de alguma forma, possíveis. Desta maneira, a distância entre uma pequena classe de atualização histórica, falsamente representando o País, e a massa do povo torna-se sempre maior, aumentando a contradições sociais.

tônoma, da realização das potencialidades econômicas do País através da exploração intensiva dos recursos nacionais e da mobilização e integração na vida nacional das enormes reservas disponíveis de mão-de-obra. Sua adoção requer, porém, uma mudança revolucionária prévia da estrutura de poder, que retire as alavancas de decisão das mãos das classes dominantes que fracassaram, secularmente, em assegurar progresso generalizado a toda a população e implantar um regime democrático, já que seu próprio projeto classista de prosperidade é incompatível com uma ampliação das bases sociais do sistema capaz de permitir a participação de todo um povo na riqueza que cria com seu trabalho e no exercício do seu poder<sup>85</sup>.

Neste primeiro problema enfocou-se uma experiência educacional que está sendo realizado no Estado do Espírito Santo, um dos mais pobres Estados do Brasil. Trata-se de uma experiência dentro da América Latina. Concluindo, lança-se uma questão: é essa uma experiência na América Latina ou uma experiência da América Latina?

O autor deste trabalho participou dessa experiência, mas há momentos em que nuvens de perplexidade passaram pelo seu espírito. Há horas em que nos perguntamos, com desejo e com medo ao mesmo tempo, porque não nasceu ainda um novo estilo de filosofar, de educar na América Latina que seja da América Latina? Sabe-se que todo pensar, todo agir nasce, no fundo, de certo “ego”. Mas qual é o “ego” da América Latina? Talvez a América Latina ainda tente se mascarar, se identificar com o “ego” do poder, o “ego” europeu de conquistador, o “ego” do poder dos EUA ou da Rússia, assim como um servo muitas vezes se identifica com o dono. Será que a América Latina tem vergonha do seu verdadeiro “ego”, isto é, o do oprimido, do pobre, de quem teve uma história de colônia?

Com efeito, na melhor das hipóteses, a reflexão vinda de fora, também quando ela é muito benevolente e compreensiva (como aconteceu, em raros casos, para o “ego” do índio, do Africano, do Asiático), necessariamente transformará o “ego” latino-americano em objeto, ou seja, jamais será um “ego”. A palavra “ego” latino-americano será somente aquela pronunciada por ele mesmo e originariamente dele. Não é esnobismo a valorização que

---

<sup>85</sup>. Darcy RIBEIRO, 1975, c., pág. 49.



está sendo dada à “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire fora do Brasil; é que a palavra autêntica é sempre mais válida do que qualquer plágio.

Talvez a filosofia da libertação, a “Pedagogia do Oprimido”, sejam as primeiras palavras deste “ego” latino-americano, embora, por certos aspectos, ainda informes. Na verdade, não se pode avançar muito além de um “talvez” (de uma hipótese) porque é difícil identificar a personalidade de alguém que, por séculos e séculos, foi dominado de toda forma: suas reações, nestas condições, são imprevisíveis.

Por isso tudo, receia-se que também o MEPES possa tornar-se um belo discurso, de outro “ego”, ensaiado ao latino-americano para que ele o proclame como seu discurso educacional. O título do livro publicado pelas EFAs da Argentina é *Otra escuela para a américa latina*. Será também uma escola da América Latina?

Em todo caso, espera-se que surja, desta estrutura, um sistema novo, isto é, uma coordenação consciente de todos os que nela trabalham para que seja dita a palavra livre e libertadora. Quem sabe, a primeira palavra talvez seja a de uma destruição da História Educacional na América Latina para iniciarmos uma História Educacional da América Latina.

## **SEGUNDO PROBLEMA: O PROBLEMA ESTRUTURAL OU DA PARTICIPAÇÃO**

### **Caracterização do problema**

Um segundo problema que se apresenta ao analisar o MEPES é o problema estrutural. O marco teórico da Escola da Família Agrícola, conforme veio se formando ao longo de sua história, sugere certo tipo de organização do poder, isto é, das decisões e das informações que está em contradição com a estrutura do MEPES conforme se expressa em seus Estatutos e em sua história. O marco teórico das Escolas da Família Agrícola coloca a res-

responsabilidade dos Pais (agricultores) na base do processo educativo sendo a Assembleia Geral a estrutura fundamental de onde provém todo o poder decisional. Pela Assembleia Geral é formada a Junta Diretora na qual se encontra o Presidente. A Junta Diretora indica a Secretaria Executiva.

O esquema do MEPES segue um processo oposto: a Junta Diretora é o órgão máximo. A Junta Diretora é composta por pessoas físicas ou jurídicas que, de fato, foram escolhidas pelo Presidente. O Presidente é o próprio fundador que, na realidade, sustenta a própria Junta Diretora. Dir-se-ia que a pessoa do Presidente concentra todo o poder do Movimento.

Por influência e pressão do modelo teórico das EFAs e na esperança do MEPES encontrar maior apoio entre a população capixaba realizou-se respectivamente em 1975 e 1976 a I e II Assembleia Geral das EFAs. Esta, porém, não figura na Estrutura Jurídica do MEPES. A Assembleia é uma atividade de conscientização e de divulgação, não um exercício de poder por parte das bases. Após cerca 10 anos de trabalho, o próprio fundador escreve:

Pensamos, portanto que, se de um lado é necessária uma ação educativa por parte dos operadores para que a representatividade dos Agricultores seja efetiva e as decisões sejam por eles assumidas conscientemente, faz-se igualmente necessário que a estrutura mesma do Movimento tome consciência desta nova realidade e encontre um lugar específico a ser entregue a estes grupos. Só assim o MEPES permanecerá fiel a suas aspirações iniciais, educando à participação e entregando, gradativamente, a responsabilidade do Movimento às pessoas que se promoveram no exercício das atividades pelo MEPES mesmo promovidas. [...]

Algumas experiências têm sido tentadas: o último Simpósio colocou entre os membros da Junta Diretora um representante dos Agricultores (Pai de aluno das EFAs) e um representante dos Operadores. Ao final do ano de 1975, na I Assembleia Geral de Pais dos alunos das EFAs, foi constituído o Congresso Geral das EFAs, formado com um agricultor representando cada uma das EFAs. É intenção, neste ano, na II Assembleia Geral das EFAs (que se realizará a 9 e 10 de outubro), ampliar a participação das bases e, desta forma, ampliar experiência democrática dentro do nosso Movimento. [...]

Forçoso é reconhecer que a participação destes Agricultores na responsabilidade direcional do Movimento corre o risco de ser demagógica, algumas vezes. De fato, a pouca disponibilidade de tempo, a relativamente escassa consciência dos problemas gerais do Movimento contribuem para que o agricultor acabe confirmando e assinando decisões tomadas por outros<sup>86</sup>.

---

<sup>86</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, documentário, 1976, a., (mimeografado).

O Presidente do MEPES, nesta colocação, manifesta muito receio diante do efetivo exercício da responsabilidade por parte da base (agricultores). Este receio contrasta com a indiscutível responsabilidade das famílias conforme está escrito no marco teórico da EFA.

Além disso, o conceito de “participação” utilizado na citação é justamente o conceito rejeitado pelo marco teórico das EFAs: a participação, por meio de representantes incorporados em estruturas alheias à classe, torna-se mistificação do exercício da responsabilidade.

Finalmente, pelo que se entende do marco teórico da EFA, a questão do exercício direto da responsabilidade dos agricultores não é negociável, sendo ela uma estrutura essencial da EFA: uma vez, portanto, que haja discussão sobre esse ponto, *a priori* nos colocamos fora do modelo EFA.

A análise do Presidente do MEPES, após a abordagem sobre participação das bases (agricultores), passa à questão da participação dos ‘operadores’ (monitores, administradores etc.) do Movimento:

Relativamente à perspectiva administrativa, outro problema que se coloca é o da participação dos operadores. Num movimento promocional como o nosso é necessário que se garanta um lugar à participação e criatividade para os que com ele se comprometam. É necessário que o operador perceba que não é um assalariado ou um funcionário chamado a desenvolver tarefas que lhe são impostas, mas, que, espontaneamente, se engaje no movimento que lhe permite ampla possibilidade de desenvolvimento de sua criatividade profissional, juntamente com seus ideais. Somente assim se justifica o relativo pequeno salário com a magnitude das responsabilidades e a intensidade do compromisso. [...] Afirmado este princípio temos, porém, que encarar as consequências que poderiam ser negativas para o Movimento. O movimento poderia passar, tranquilamente, às mãos dos Operadores, tornando-se, para os mais lúcidos, um instrumento para afirmação de ideias pessoais muitas vezes contraditórias à ideologia do Movimento. Então, não teríamos mais o MEPES. Faz-se necessário encontrar a justa medida, ou seja, um caminho que permita participação dos operadores, mas garanta também a identidade própria do Movimento. Para tanto julgamos ser necessário uma mais ativa e mais integrada participação de todos os órgãos do Movimento: Junta Diretora, em 1ª linha<sup>87</sup>.

---

<sup>87</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, documentário, 1976, a.,(mimeografado). Os grifos são do texto original.

## Tentativa de análise

A contradição estrutural apresentada pode ser explicada analisando a fundação da entidade, sua estruturação jurídica e seu relacionamento com os poderes públicos que a financiam.

### Fundação:

Outro ponto que proponho à reflexão do Simpósio é ligado à natureza do nosso movimento. Ele nasceu como expressão de um pequeno grupo desejoso de ajudar ao nosso agricultor em sua promoção e quer tornar-se progressivamente base com as bases. Isto será conseguido com a ampliação da participação responsável das bases e nossas bases são os agricultores ligados à ação promocional do MEPES<sup>88</sup>.

Nestas expressões e numa atenta leitura do histórico, detectamos uma concepção assistencialista e elitista de um lado e uma concepção do exercício democrático do poder através da representatividade formal dos grupos de outro lado. O que é um agricultor dentro da Junta Diretora? O que significa isso, na realidade? É um exercício do poder das bases ou é uma justificativa do exercício de poder das elites?

- **Estruturação Jurídica:** Já foi dito que nos estatutos do MEPES, desde a primeira formulação até a atual, não surgiram modificações substanciais. Ora, os primeiros estatutos foram redigidos pelo então Secretário Executivo da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo) que, evidentemente, os elaborou dentro da filosofia da entidade que ele administrava.

- **Relacionamento com os Poderes Públicos do Estado:** Atualmente (1976) os recursos do MEPES consistem essencialmente nos Cr\$ 900.000,00 (novecentos mil cruzeiros) do Governo do Estado. A folha de pagamento mensal dos operadores do movimento, no que diz respeito ao setor das escolas, é de Cr\$ 95.000,00 (noventa e cinco mil cruzeiros) no ano em curso

---

<sup>88</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, documentário, 1976, a., (mimeografado).

de 1976. Em sua política, o MEPES, para as obras de infraestrutura, apela para a ajuda internacional, mas, para a administração ordinária, deve contar apenas com os recursos locais.

Na Junta Diretora, pelos últimos estatutos do MEPES<sup>89</sup>, está presente o “representante” das entidades convenientes, isto significa, o representante do governo, uma vez que o mesmo é nomeado pelo Governador do Estado.

Concluindo, o MEPES está neste impasse: se ele for adotar a estrutura que a filosofia, metodologia e história das EFAs sugerem, com toda probabilidade não encontraria o apoio econômico de que precisa; se conservar a atual organização deve arcar com a contradição entre a sua estrutura e a estrutura professada pela iniciativa educacional que ele defende, isto é, pelo marco teórico das EFAs.

### **TERCEIRO PROBLEMA: O IMPASSE DA EXPANSÃO**

#### **Caracterização do problema**

Pelo que vimos na descrição do modelo teórico da Escola-Família, estamos diante de uma experiência educacional, por hipótese, adequada ao meio rural. Seus objetivos, suas estruturas, sua metodologia, seu conteúdo, tudo foi pensado a partir e para o meio rural. Trata-se de uma “outra escola”, supostamente não alienada, inserida na comunidade local.

Em segundo lugar, a partir do histórico das Escolas da Família Agrícola e das intenções dos operadores e dirigentes do MEPES, podemos legitimamente deduzir que esta experiência tem uma insofismável tendência para a expansão: a rigor, ela pretende ser uma alternativa válida ao sistema tradicional de ensino do meio rural.

Os fatos podem ser observados neste quadro geral das escolas e do nº de alunos<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup>. Veja, em anexo, quinto documento.

<sup>90</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, documentário, 1976, a., (mimeografado).

## NÚMERO DE ALUNOS POR ANO E POR ESCOLA

ANO / ESCOLA	69	70	71	72	73	74	75	76
Alfredo Chaves	26	40	34	33	29	57	48	33
Rio Novo do Sul	20	37	41	39	43	32	54	46
Campinho (Iconha)	-	-	23	33	36	35	41	29
Olivânia (Anchieta)	27	46	43	46	31	14	21	30
Iconha (Ecn. Domest)	-	-	40	51	34	32	47	42
Bley (S. G. da Palha)	-	-	-	24	37	38	44	56
Jaguaré (S. Mateus)	-	-	-	26	45	36	62	32
Km-41 (Ecn. Domest)	-	-	-	26	40	44	60	52
<b>TOTAIS</b>				278	295	288	377	320

Analisando esses dados, duas observações podem ser levantadas:

- do ano de 1969 a 1972 houve a expansão das escolas, sendo que três foram inauguradas em 1969 e mais duas em 1971 e, ainda, mais três em 1972. Ou seja, de 1973 para frente, isto é, nestes últimos quatro anos não houve expansão.
- o número total de alunos matriculados, no ano letivo de 1976, é de 320.

O marco teórico da escola põe um limite máximo de 20 a 25 alunos por turma, isto significa, cerca de 60 a 75 alunos por escola. Dentro da metodologia do ambiente educativo, este teto máximo significa uma limitação numérica para evitar turmas demasiado grandes e, portanto, dificultar um

processo de formação e aprendizagem que se baseia numa dinâmica de grupo “familiar”. Acontece que, multiplicando 60 a 75 alunos pelas oito escolas, daria um total geral de 480 a 600 alunos. Mas, o número real é de 320, isto é, bem abaixo do permitido pela metodologia do ambiente educativo. Essa observação é reforçada pela constante preocupação da Secretaria Executiva do MEPES, expressa em muitos documentos, sobre o problema da escassez do recrutamento, até o ponto de sugerir à II Assembleia Geral das EFAs, realizada em outubro de 1976, justamente o tema do recrutamento como sendo um problema sério e vital das escolas: “Objetivos Específicos da II Assembleia Geral das EFAs: estudar o problema de expansão da ideia da EFA no meio rural para traçar uma estratégia eficaz de recrutamento<sup>91</sup>”.

Reforçando ainda mais esta colocação, por meio de depoimentos dos monitores da EFA, sabe-se que a maioria das escolas tem dificuldades (salvo alguns raros casos) para angariar alunos para as escolas, de forma que, ao iniciar o ano letivo, os monitores se veem obrigados a bater de porta em porta para juntar um mínimo de alunos e assim formar um *quorum* por turma suficiente para o funcionamento da escola.

Note-se que as escolas de Alfredo Chaves, Olivânia e Jaguaré mal chegam a uma média de 10 alunos por ano.

### Tentativa de análise

Primeiramente, pode-se afastar a hipótese de que essa escassez de matrículas seja resultado da escassez de população em idade e necessidade escolar, porque, do levantamento realizado pelo MEPES em vista da II Assembleia Geral, para verificar o número de rapazes e moças em idade e necessidade da EFA nas comunidades ao redor das escolas, resultou que o número de população potencial para as escolas é muito grande. Veja-se, a título de exemplo, a tabela da escola Olivânia:

---

<sup>91</sup>. MEPES, Planejamento da II Assembleia Geral (mimeografado).

## RESULTADO DO LEVANTAMENTO 1976<sup>92</sup>

COMUNIDADES	JOVENS	
	MASCULINO	FEMININO
Olivânia	20	17
São Miguel	09	21
Altos S. Miguel	10	12
Independência	16	05
Ladeira do Felix	19	12
Rio Grande	11	08
São João de Jaboti	24	13
Pau D'Óleo	16	02
Buenos Aires	19	13
Rio Calçado	16	-
Santana	08	05
Água Surda	04	04
Rio da Prata	03	-
Duas Barras	44	21
TOTAL	219	133

Outras hipóteses levantadas, que explicariam esse fenômeno-problema, foram:

- o despreparo do pessoal docente;
- a má vontade dos agricultores na formação de seus filhos.

Quanto à hipótese do despreparo do pessoal docente das EFAs, parece pouco viável se considerarmos que, na realidade, eles não são menos preparados (ao contrário) do que os demais docentes da área.

A segunda hipótese, a nosso ver, deverá ser analisada com maior cautela, porque parece que a EFA se encontra neste dilema: para os pais que temem a escolarização por ser um meio de êxodo do seu filho da lavoura

<sup>92</sup>. MEPEs, Levantamento da população em idade e necessidade da escola, (mimeografado).



e, portanto, causa de perda de mão de obra, a EFA é temida porque ela dá o diploma de 1º grau e prepara nas disciplinas de cultura geral o suficiente para permitir a continuação da escolaridade; para os pais que desejam a saída do filho da lavoura, a EFA é sim um meio útil, porém não tão adequado como o ginásio tradicional, por ser a EFA uma escola diferente cuja metodologia insiste na alternância, focalizando a realidade local (Plano de Estudo) o que, evidentemente, não serve ao objetivo desejado. Portanto, a EFA recolheria o pessoal que de certa forma quer sair do campo mas infelizmente não tem acesso ao ginásio tradicional.

Concluindo: esse é um problema de extrema gravidade e merecedor de uma pesquisa tecnicamente bem conduzida afim de que se consiga respostas mais exatas. Em todo caso, as pistas de explicação variam de: a situação de marginalização socioeconômica que a educação ocupa no contexto brasileiro e, mais ainda, no interior do Brasil; a não concordância entre o objetivo da EFA, em seu modelo teórico, e o objetivo da escola da rede oficial. Essas conclusões-hipótese serão retomadas mais adiante.

Quanto ao aspecto da não abertura de novas escolas nestes quatro anos, as pistas explicativas deverão ser encontradas:

- nas razões da dificuldade de recrutamento de matrículas nas EFAs já existentes;
- no contexto socioeconômico que analisaremos no último problema.

#### **QUARTO PROBLEMA:**

#### **O DILEMA METODOLÓGICO – CURRÍCULO OFICIAL OU PLANO SE ESTUDO?**

##### **Caracterização do problema**

O primeiro fato-problema registrado em termos de metodologia da Escola Família Agrícola é algum desânimo existente a respeito do Plano de Estudo e do Caderno da Propriedade entre os alunos e os próprios monitores. Esse desânimo chega, muitas vezes, a ser verdadeira rejeição

daquilo que, por definição do marco teórico da EFA, constitui justamente sua especificidade metodológica:

“Em 1972, o MEPES fez um estudo muito interessante sobre o melhor e o pior Plano de Estudo em cada EFA. Em 1976 nos encontramos com muito desânimo”. Esta opinião foi registrada por dois técnicos em Escola-Família que recém-visitaram as escolas. O documento é ainda manuscrito e será publicado pelo MEPES para uso interno.

A problemática se aprofunda a partir da análise dos objetivos específicos do Plano de Estudo (PE). Em vez de apreendermos os objetivos específicos pelo marco teórico, tentaremos induzi-los pelas definições dos próprios alunos:

- “O Plano de Estudo é uma pesquisa que se faz junto com a Família para ver a situação da realidade em que vivemos”;
- “O Plano de Estudo é para aumentar nossa comunicação com a Família – fazer uma análise de realidade e estudar maneiras de fazer modificações – realizar troca de experiência”;
- “Tudo que se dá no Plano de Estudo é para conhecer as nossas técnicas que nossos pais usam. É para saber o que acontece na nossa propriedade, se está havendo melhora ou piora”;
- “O Plano de Estudo serve para saber como está correndo a coisa na minha propriedade e dar uma comunicação na família”;
- “O Plano de Estudo serve para aprender coisas sobre a propriedade”;
- “Serve para comunicar com os pais e irmãos sobre como fazer na propriedade para ter mais lucro”;
- “O Plano de Estudo serve para dar o desenvolvimento dos alunos e estudar algumas técnicas que nossos pais não conhecem<sup>93</sup>”.

Paramos por aqui a lista das opiniões dos alunos sobre o que seja e para que sirva o Plano de Estudo. Pelas respostas deles e pelas definições do marco-teórico, parece que os conceitos dos alunos são suficientemente claros: o P.E. é um instrumento de comunicação com a família para uma análise de sua realidade em vista de uma melhoria técnica.

No entanto, num encontro de reciclagem com um grupo de monitores, realizado no Centro de Formação de 18 a 23 de agosto de 1975, recolhemos as seguintes informações. O grupo foi convidado a expor os proble-

---

<sup>93</sup>. MEPES, O Plano de Estudo das EFAs., 1976, (mimeografado).

mas mais sentidos nas escolas. Após um trabalho em pequenos grupos, surgiram as seguintes dificuldades:

- Dar gramática (aula com estudo de textos, 3º ano);
- PE, desligado das aulas – Não aceitação do PE por parte dos alunos;
- Falta de livros nas escolas;
- Falta de material didático;
- Falta de acompanhamento por parte do Centro de Formação (CF);
- Dúvidas no que se ensina. Falta de Objetivos do PE;
- Individualismo dos monitores na preparação das aulas;
- Aulas expositivas sem trabalho de grupos;
- Falta de programa de curso. Falta de PE;
- Falta de tempo numa sessão;
- Não adaptação do trabalho comunitário ao PE;
- Aluno-problema;
- Dificuldade na elaboração das aulas;
- Dificuldade na adaptação ao método da EFA;
- Metodologia para trabalhar textos;
- Redação do PE;
- Falta de programação geral;
- Falta de aceitação do PE.

Como podemos observar, direta ou indiretamente, os problemas todos têm algo a que ver com o Plano de Estudo, o método que caracteriza a EFA.

Num segundo documento, que representa a conclusão de mais um encontro de reciclagem com um novo grupo de monitores de todas as EFAs e realizado no Centro de Formação de 14 a 20 de março de 1976, podemos ler:

Quanto à metodologia, existem muitas dificuldades por falta de esclarecimento para os monitores sobre os objetivos e validade dos métodos usados na EFA; muita preocupação com o currículo e carga horária, não sabendo, os monitores, a que dar mais importância. Consideram que a EFA está perdendo suas características, está se tornando um ginásio. Apesar disso e apesar também da falta de material didático, algumas equipes estão tentando levar à frente o Plano de Estudo<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup>. MEPES, O plano de Estudo das Escolas da Família Agrícola, 1976 (mimeografado).

## Tentativa de análise

Existem várias hipóteses que tentam explicar a perda da especificidade metodológica por parte da EFA:

a) Falta de esclarecimento para os monitores sobre os objetivos e validade dos métodos usados na EFA.

Esta hipótese parece não convencer muito pelo seguinte: a carga horária do Curso de Formação para Monitores, na área de Metodologia da EFA, é muito grande. Os próprios alunos têm uma suficiente clareza do que seja e para quê serve o Plano de Estudo.

b) Muita preocupação com o currículo (oficial) e carga horária, não sabendo a que dar mais importância. A EFA está perdendo sua característica e se tornando um ginásio.

Creemos que esta segunda hipótese tenha maior chance de explicar o nosso problema.

Pelo que transparece no histórico da Escola-Família, sobretudo analisando sua fundação e, portanto, sua idéia inspiradora, os objetivos dessa escola visam, por meio da tecnificação da lavoura e de um novo espírito de classe, criar uma “outra” escola.

O objetivo inicial das Escolas-Família foi o de elaborar um meio de educação do meio rural e para o meio rural. A escola foi e deve ser uma escola para os agricultores, para aqueles que exerçam a profissão de agricultores e que estejam interessados em mudar alguma coisa da realidade que eles vivem: “O mundo rural poderá chegar a possuir, um dia, uma escola verdadeiramente dele<sup>95</sup>”.

Desde as primeiras Escolas-Família, o objetivo não foi o de melhorar a escola tradicional, mas sim criar outra escola: “para este vinho novo que

---

<sup>95</sup>. GRANEREAU, 1969, pág. 25.

eu já senti fermentar é preciso criar novos barris. É preciso, sem titubear, ser revolucionário (...) é preciso que eu seja obrigado a me afastar dos atalhos batidos pelas leis escolares<sup>96</sup>”.

Em Serignac-Péboudou, os agricultores perceberam com muita clareza que a escola não era uma escola como as outras: “De fato é algo de novo e de extremamente interessante<sup>97</sup>”.

Também no MEPES, o objetivo inicial foi à criação de uma escola do campo e para o campo e para isso percebeu-se logo que devia encontrar uma fórmula original: “devia-se dar prioridade absoluta à educação numa forma não tradicional”<sup>98</sup>. A agricultura e o técnico agrícola tinham um lugar de primeira importância.

No entanto, numa exposição de um educador, durante o II Simpósio do MEPES, em setembro de 1976, podemos ouvir:

Os técnicos agrícolas (a problemática rural) tinham mais chances nas EFAs e no MEPES no início do que agora. Por que está acontecendo isso? Os técnicos deixaram o MEPES só por causa do salário ou por motivos psicológicos? A escola deverá ser muito aderente à realidade (Plano de Estudo) ou fazer um currículo oficial (ginásio) no qual a realidade passa em segundo lugar?<sup>99</sup>

Em suma, o êxodo rural dos técnicos agrícolas e sua progressiva diminuição é um fato. A tendência da Escola-Família se tornar um ginásio tradicional, também é um fato. Tudo isso acontece contra as intenções explícitas do movimento.

Existe mais um aspecto a ser levantado para a reflexão: os melhores Planos de Estudo realizados pelo MEPES, conforme o parecer de técnicos em metodologia da EFA, foram os da área de estudos sociais e não os da área técnico-agrícola (estudos especiais).

---

<sup>96</sup>. GRANEREAU, 1969, pág. 26.

<sup>97</sup>. GRANEREAU, 1969, pág. 69.

<sup>98</sup>. Cadernos do CEAS, Chance aos agricultores, 1970, Ibidem, pág. 4.

<sup>99</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, 1976, documentário (mimeografado).

Evidentemente, este problema, assim como os demais, precisa de uma pesquisa tecnicamente bem equipada, afim de que as respostas tenham uma documentação objetiva muito maior.

Em todo caso, avancemos com certo tipo de resposta que deverá, dentro da natureza deste trabalho, ter caráter de hipótese.

Havendo uma divergência entre os objetivos reais do processo de escolarização oficial e os objetivos reais do marco teórico da EFA, o movimento da Pedagogia da Alternância estará neste dilema: se tomar o caminho de uma análise (Plano de Estudo) social, bem aderente à realidade, tecnicamente possível, enfrentará a repressão por parte da sociedade capitalista com consequente corte de verbas. De fato, essa análise leva a desvendar as contradições objetivas do sistema capitalista. Neste caso, a EFA encontrará também rejeição dos agricultores que não visam criticar o sistema capitalista e sim ascender na escala social precisando, portanto, do sistema escolar tradicional (ginásio). De outro lado, se o movimento enveredar pelo caminho técnico-agrícola, não encontrará repressão, porém, encontrará desinteresse por parte dos jovens que consideram o meio rural marginalizado no contexto econômico global de produção, sobretudo, em se tratando de pequenos agricultores, meeiros e assalariados.

Daí explica-se a tendência para uma metodologia tradicional (ginásio) que, apesar de ser mais alienada, é meio de ascensão social e de êxodo rural.

## **QUINTO PROBLEMA: O SENTIDO DO CENTRO DE FORMAÇÃO – FILOSOFIA OU IDEOLOGIA DA EDUCAÇÃO?**

### **Caracterização do problema**

Sintetizamos o problema numa questão fundamental: o Centro de Formação é um momento de mediação entre um objetivo geral (= promoção do homem do campo) e sua aplicação prática (= objetivos específicos, mé-

todos, iniciativas) ou é apenas um centro de treinamento onde se prepara o pessoal dentro de uma ideologia e metodologia já elaboradas e estruturadas? É um momento de busca (e, portanto, de desordem) ou apenas um momento de aplicação?

Na primeira hipótese existe a vantagem de um Centro aberto e à procura de sempre novos caminhos; existe, porém a desvantagem de uma indefinição no processo educativo, o que não aconteceria na segunda hipótese.

O MEPES já respondeu a esta questão prática e juridicamente. Praticamente, porque o Centro de Formação de fato é um centro de formação e reciclagem; juridicamente, porque a Junta Diretora decidiu, para 1977, que o Centro de Formação e Reflexão (C F R.) passe a se chamar Centro de Formação de Pessoal (C F P) sendo assim um órgão de gerenciamento, isto é, sob a direta responsabilidade da Secretaria Executiva<sup>100</sup>. Para suprir à falta de um órgão de pesquisa, foi proposto criar um Grupo de Reflexão, assessor à presidência. Esse grupo não encontrou ainda condições de funcionamento.

### Tentativa de análise

A iniciativa do MEPES partiu de um grupo de pessoas de variada formação profissional (padres, sociólogos, líderes políticos, educadores etc.) que se uniram ao redor de uma atitude fundamental e de uma opção, isto é, todos visavam promover o homem numa certa área geográfica e todos o queriam por meio da educação tomada em seu sentido mais amplo.

Mas, o que seria, mais exatamente, educação? Eis o primeiro problema que surgiu naquele grupo ao mesmo tempo homogêneo e heterogêneo. Uma coisa parecia certa: a rejeição de certa concepção de educação que simbolicamente se identificava com o “pedagogo” ou “o professor tradicional”, trabalhando nas instituições escolares que conhecemos. “Pedagogo”, num grupo de profissionais como os citados acima, chegava a ser

---

<sup>100</sup>. Veja, em anexo, sexto documento.

expressão um tanto pejorativa. O que era afinal, um pedagogo? Era um homem grande (ou mulher) que cuidava de crianças. A educação não era rejeitada, a pedagogia sim! Interessante (ou irônico) notar como, apesar de uma opção para a área educacional, o que vinha a ser rejeitado era justamente o “especialista” em educação. Na equipe houve um conflito entre os especialistas (sobretudo, os sociólogos, juristas, psicólogos, economistas) e os “genéricos” (padres e líderes locais): os primeiros insistiam numa ação específica e aprofundada (evidentemente dentro da área de cada um) e os segundos insistiam numa ação plurivalente, que abrangesse o setor da saúde, escolas, cooperativas, pequenas indústrias, centros de reflexão etc. O que resolveu o impasse foram os agricultores locais que viam a necessidade concreta e imediata de escolas para seus filhos e a concordância da equipe foi alcançada a partir da proposta de um novo tipo de escola que atendia à crítica das escolas tradicionais. Enfim, em se tratando de uma escola diferente, então, ótimo!

Foi nesse espírito que se decidiu pela implantação das EFAs.

Entretanto, cada um viu na EFA a resposta à sua redução teórica:

- a. o pedagogo viu finalmente a pedagogia triunfar;
- b. os sociólogos viram, no novo tipo de escola, triunfar a sociologia e, por meio do aluno e da escola, se propunham desenvolver as comunidades com métodos e critérios sugeridos pela literatura sociológica;
- c. os psicólogos, também, a partir de um novo tipo de internato (alternância), viram o triunfo da psicologia;
- d. os padres e políticos viram, no novo tipo de escola, a fonte de múltiplas iniciativas: cooperativas, associações de tratores, fundação de postos de saúde;
- e. os economistas viram no novo tipo de escola a solução econômica para a região.



Deste momento em diante a EFA se tornou a arena de novas batalhas, novos equívocos, novas flutuações. Todos eram educadores, mas, no fundo, cada um entendia a educação à sua maneira.

Passaram pelas escolas várias ondas: a onda da sociologia (a mais forte), a onda da psicologia, a do direito, a da economia e até, a partir de pessoas que trabalhavam junto à Secretaria da Educação, a onda da Administração Escolar. Cada uma via a solução dos problemas no aprofundamento de sua especialização.

Aos poucos ia emergindo uma proposta: necessitavam-se de um centro de reflexão que catalisasse o movimento e fosse foco de reflexão para, sem apriorismos, forjar as soluções a partir de sua própria realidade. Por isso, se decidiu fundar o CFR (Centro de Formação de Reflexão). Nota-se que o específico e o resultado dessas flutuações estão na última letra, isto é, na reflexão (R). Isto significa que se decidiu optar para uma atitude de filosofia da educação<sup>101</sup>.

Evidentemente, ao fundar o CFR, nem tudo era claro: intuía-se, porém, a necessidade de libertar o movimento de tantas flutuações pré-críticas e vindas de fora que acabavam esgotando o movimento e alienando-o da problemática concreta. O movimento conscientizou-se de que era preciso refletir a partir da realidade, profundamente, sem esquecer elementos significativos. Contudo, logo se evidenciou o problema do conflito entre filosofia da educação e ideologia.

Para os padres, filosofia da educação significava um humanismo cristão, a visão do homem integral do filósofo J. Maritain e do papa Paulo VI. Para os especialistas em Escola-Família, filosofia da educação era nada mais que a fundamentação teórica (sociopsicológica) das mesmas estruturas didáticas (Alternância, Plano de Estudo, Internato, Participação dos

---

<sup>101</sup>. Para o conceito de Filosofia e Ideologia da Educação, ver o estudo de Dermeval SAVIANI, Educação Brasileira: Estrutura e Sistema, 1973, op. cit.

pais, Caderno da Propriedade). Para outros, era o materialismo dialético e, para outros ainda, a Educação Moral e Cívica.

Afinal, qual deveria ser a filosofia (ideologia) do movimento? O problema das flutuações estaria apenas deslocado?

Evidentemente, pelas opções que o MEPES fez, isto é, de transformar o Centro de Formação e Reflexão em Centro de Formação de Pessoal, significa que não conseguiu enveredar por uma autêntica filosofia da educação latino-americana, e sim apenas introduzir de fora uma ideologia educacional, no caso, a ideologia educacional da fórmula francesa da Escola-Família.

A questão da filosofia da educação da América Latina e não apenas na América Latina, nos envia ao primeiro problema, ou seja, ao problema da invasão cultural. Na realidade, a partir dos pressupostos históricos, econômicos, sociais e estruturais da experiência em tela, não seria possível alcançar nada a não ser introduzir um modelo educativo de marca europeia, ou, mais exatamente, ítalo-francesa.

É verdade que a experiência das EFAs nasceu dos agricultores franceses e que, provavelmente, esses agricultores europeus não são “estrangeiros” aos agricultores capixabas. Essa razão, inclusive, faz-nos crer que, apesar do modelo escolar da EFA ser de fora, ele ainda é mais de dentro do que o modelo urbano de escola implantado no meio rural (escolarização tradicional). Tal observação poderia favorecer a ideia de se realizar com as EFAs uma reflexão educacional Latino-Americana.

## **SEXTO PROBLEMA: A FUGA DOS TÉCNICOS OU O ETOS CAPITALISTA**

### **Caracterização do problema**

Foi dito que as duas pessoas mais importantes na 1ª Escola de Serignac-Péboudou foram o professor de agricultura e o orientador encarregado da formação humana (problema quatro). O MEPES, desde o começo, vem

dando preferência, na seleção para o curso do Centro de Formação, aos técnicos agrícolas. Com efeito, no regimento interno do Centro de Formação, no que diz respeito à seleção de candidatos, podemos ler:

Há certos critérios básicos que poderão orientar a própria equipe do CF: para os que pretendem integrar as equipes das EFAs requer-se o diploma de 2º grau, sendo que serão preferidos diplomas de técnico-agrícola<sup>102</sup>.

O MEPES, além disso, preocupou-se sempre no sentido de que o número de homens, entre o total dos docentes, não fosse inferior ao número das mulheres.

No entanto, está acontecendo justamente o contrário: o número de técnicos agrícolas está diminuindo a cada ano e a percentagem das normalistas (mulheres) está aumentando.

Na turma de formandos do ano de 1975, entre 15 alunos, havia 4 técnicos agrícolas e um total de 6 homens. Ao finalizar o curso, dois técnicos se afastaram; os demais permaneceram só porque não lograram obter aprovação no concurso da ACARES (Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo).

Na turma de 1976, num total de 14 alunos, há um só técnico e 4 rapazes a todo, sendo que dois deles têm o colegial científico e um não completou ainda o 2º Grau, esperando fazê-lo através do exame do Supletivo.

Já se fez referência às observações de um relator no II Simpósio:

Os técnicos agrícolas tinham mais chances nas EFAs do MEPES no início do que agora. Por que está acontecendo isso? Os técnicos deixaram o MEPES só por causa do salário ou por motivos psicológicos?<sup>103</sup>

Além da fuga dos técnicos agrícolas e do gênero masculino em geral, existe também a fuga dos técnicos de nível superior: eles entram no MEPES por certo período, mas após dois anos, no máximo, abandonam o movimento.

---

<sup>102</sup>. MEPES, Regimento interno do Centro de Formação, (mimeografado).

<sup>103</sup>. MEPES, Uma cultura nova para um mundo novo, documentário, 1976, a., (mimeografado).

## Tentativa de análise

As discussões acerca das causas desse fenômeno-problema oscilam entre o fator econômico e o fator psicológico. A nosso ver, tanto a hipótese de que o pessoal técnico se afastaria por razões econômicas, bem como a hipótese de que o afastamento seria determinado por fatores psicológicos, precisam ser esclarecidas.

Os técnicos agrícolas que trabalham no MEPES deixam essa instituição para entrarem, na quase total maioria dos casos, na ACARES onde os salários são de duas a três vezes maiores do que no MEPES. Essa constatação é o argumento base dos que afirmam que o problema do afastamento do pessoal técnico é causado pelo baixo salário do MEPES.

À segunda hipótese explicativa, a que se baseia nas razões psicológicas, responde-se observando que na ACARES acontece o mesmo fenômeno, ou seja, lá também o êxodo do pessoal técnico para empresas particulares é grande (até maior do que no MEPES) e a permanência naquela instituição de boa parte dos operadores é, em média, de dois anos. Se o MEPES, portanto, aumentasse o salário de seus técnicos para competir com o salário da ACARES, hipótese extremamente inviável para uma entidade promocional, ainda assim não solucionaria o problema em pauta.

Concluindo, tentariamos uma resposta neste sentido: a causa do êxodo dos técnicos deve ser localizada no etos capitalista que prioriza em absoluto o consumo, a concorrência e a progressiva concentração dos capitais-meios de produção. Este etos funciona universalmente, tanto no MEPES como na ACARES ou nas empresas particulares. É fácil perceber que a base que gera o etos capitalista é constituída pelas relações de produção capitalista. Esse esquema, inclusive, explica por que existem “cortinas de bambu ou de ferro”. Com efeito, o etos capitalista desencadeia nas pessoas um processo que as impele a um consumo sempre maior.

## SÉTIMO PROBLEMA: O PROBLEMA FINANCEIRO E A QUESTÃO DA AJUDA

### Caracterização do problema

Em termos de dados, restringe-se esta documentação ao triênio de 1973, 1974 e 1975.

O MEPES, para suas atividades, procurou recursos nas áreas local, estadual, nacional e internacional<sup>104</sup>.

### Recursos Locais

As primeiras a serem convidadas para participar financeiramente foram as comunidades locais onde a escola seria construída. Geralmente acontece que, na fase de construção do prédio escolar, a contribuição das forças locais é grande. Todas as Escolas-Família nascem desta maneira. Ou seja, as comunidades locais aceitam generosamente o convite para uma colaboração extraordinária, atraídas pela novidade da escola. Em seguida, porém, salvo em alguns casos, não assumem o acompanhamento e a manutenção da escola.

Nesta fase inicial de construção, a escola conta também com uma contribuição, embora modesta, por parte das prefeituras.

Para a manutenção das escolas, a contribuição das administrações municipais foi diminuindo no decorrer do tempo.

Em 1975, apenas três das sete prefeituras interessadas colocaram em seu orçamento uma verba para as Escolas-Família: duas delas efetivamente liberaram a verba, a terceira não o fez.

As contribuições foram respectivamente de Cr\$ 500,00 e Cr\$ 400,00 mensais: “As demais administrações parecem ignorar nossa presença e

---

<sup>104</sup>. Os dados que aqui transcrevemos, inclusive conservando certo estilo e observações, foram extraídos do discurso pronunciado pelo Sr. Secretário Executivo do MEPES, no II Simpósio realizado em Vitória em 21-25 de setembro de 1976 (mimeografado).

nosso trabalho dentro de seus municípios, embora as EFAs atuem em setores de grande interesse social”<sup>105</sup>.

Os pais dos alunos contribuem com a taxa de alimentação, calculada em algumas escolas dividindo, sessão por sessão, a despesa total pelo número dos alunos; em outras escolas prefere-se fixar uma taxa média para o ano reajustada periodicamente:

Para se ter uma idéia do que significa isso comparado ao custo global duma escola basta dizer que neste ano na Escola-Família de Alfredo Chaves a entrada anual da taxa de alimentação dos alunos, suposto que paguem todos em dia, o que raramente acontece, corresponde a 17-18% do que o movimento gasta com os salários dos monitores, da cozinheira e do tomador de conta da propriedade da mesma escola<sup>106</sup>.

## Recursos Estaduais

A maior contribuição vem do governo estadual. Os convênios celebrados, no decorrer dos anos tiveram razoáveis reajustes:

Podemos dizer que esta é a fonte de maior segurança, embora a assinatura do convênio é demorada, e lenta a liberação das parcelas. Em 1976 o convênio foi do valor de Cr\$ 900.000,00, correspondente a cerca de 60% do que o MEPES gasta anualmente com os salários dos operadores no setor da educação, excluindo, portanto, o setor de saúde. [...]

Durante estes anos a ligação com o Estado efetuou-se através de órgãos diferentes: Secretaria da Educação, Secretaria da Agricultura, Secretaria do Bem Estar Social. Isto nos preocupa um pouco: está o MEPES prestando um serviço útil ou somos um peso que passa dos ombros de uns para os ombros de outros? Qual o órgão competente para nosso relacionamento com o Estado? Será que o Estado vai continuar apoiando, garantindo sua contribuição reajustada pelo menos da inflação? Faz uns 15 dias, num encontro muito cordial e franco com Sr.Secretário de Estado, demonstrava-se ele bastante cético sobre a possibilidade do reajuste para 1977; aliás, sua dúvida chegava até a insinuar a possibilidade de um corte ou mesmo o fim da contribuição. [...]

Aos homens do governo nós dizemos que o MEPES está disponível. Seria pena que uma iniciativa pioneira, uma carga maravilhosa de recursos humanos morresse por asfixia<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup>. MEPES, II Simpósio, *ibidem* (mimeografado).

<sup>106</sup>. MEPES, II Simpósio, *ibidem* (mimeografado).

<sup>107</sup>. MEPES, II Simpósio, *ibidem* (mimeografado).

## Recursos Nacionais

A Legião Brasileira de Assistência (LBA) colabora com o prédio e a propriedade de Olivânia em Anchieta, onde está funcionando o 2º grau. O convênio em valor não é grande, mas até agora foi constante.

**Programa Intensivo de Preparação da mão de Obra (PIPMO):** essa entidade permite a realização de cursos profissionalizantes no setor primário e secundário em colaboração com as escolas.

**Fundação Espiritossantense do Bem Estar do Menor (FESBEM)** e a **Fundação Nacional do Bem Estar do Menor (FUNABEM):** os convênios com estas entidades são ocasionais, financiando o equipamento das escolas.

FUNRURAL (no que se refere a um hospital do MEPES).

**Sociedade Nacional de Instrução (SNI)**, ou seja, a Ordem Religiosa dos Jesuítas da Província Brasileira da Bahia, que abrange também o Estado do Espírito Santo. Sua colaboração, mais que em termos de dinheiro, deve ser avaliada em termos de capital humano.

## Recursos Internacionais

**MISEREOR da Alemanha:** permitiu equipar os grupos de tratores, mas, “ao tentar, em 1976, renovar o convênio, encontramos as portas fechadas<sup>108</sup>”.

**CEBEMO da Holanda:** financiou a construção de um hospital.

**Fundação Interamericana dos Estados Unidos (FINA):** desde maio de 1974 até dezembro de 1976 está financiando, “com critérios muito liberais”, o Centro de Formação do MEPES.

**Associação dos Amigos do Espírito Santo da Itália (AES):** financiou as despesas de viagem e de salário dos voluntários italianos no Brasil (ME-

---

108. MEPES, II Simpósio, *ibidem* (mimeografado).

PES) e conseguiu, junto ao governo italiano, os contratos para os técnicos de nível superior.

Por várias razões a AES não poderá mais garantir seu auxílio ao MEPES. Para sintetizar a caracterização do problema financeiro, nada melhor que citar, na íntegra, a conclusão da exposição do Secretário Executivo do MEPES:

Meus Senhores, ao encerrar esta análise deveria tentar uma síntese, tirar uma conclusão, projetar algo em termos de perspectivas. O MEPES, nestes anos, viveu e cresceu no meio de dificuldades, através de sacrifícios, sempre, porém, conseguiu superar as horas de crise. Isso nos faz esperançosos, mas não completamente despreocupados. O que mais desgasta e nos deixa duvidosos não é a escassez de recursos, não é o fato de não podermos pagar melhor nossos operadores. O que mais preocupa e faz, às vezes, nossas noites insones é a INCERTEZA dos recursos.

Todos os recursos sofrem da mesma carência de fundo: a PRECARIDADE DA DURAÇÃO DO CONVÊNIO. [...]

Disso deriva uma INSEGURANÇA profunda em nossos operadores, que causa frequentemente um senso de frustração com aspectos e consequências diferentes: de acomodação destes, de revolta daqueles, de desistência dos outros e respectiva defasagem geral na vida do movimento e reflexo negativo sofrido em suas atividades. Nestes oito anos, à medida que o MEPES cresceu, a precariedade continuou e a insegurança se fez, talvez, mais aguda. Estamos num beco sem saída ou dá para enxergar soluções?<sup>109</sup>

---

109. MEPES, II Simpósio, *ibidem* (mimeografado). Os grifos e as maiúsculas são do texto original



**RESUMO GERAL DAS RECEITAS DO MEPES (continua)**

	1973	1974	1975	Tot. Parcial	TOTAL
<b><u>Recursos Locais</u></b>					
Comunidades Locais	90,00	30.000,00	85.000,00	125.000,00	
Prefeituras	10.600,00	11.000,00	10.000,00	32.200,00	
Pais-alunos+Pensão Monitores	62.952,41	91.119,47	173.536,72	327.598,60	
<b>TOTAL</b>	<b>73.632,41</b>	<b>132.119,47</b>	<b>268.536,72</b>		<b>484.798,60</b>
<b><u>Recursos Estatais</u></b>					
FESBEM		19.000,00		19.000,00	
Governo do Estado	321.060,00	374.180,00	528.860,00	1.224.100,00	
<b>TOTAL</b>	<b>321.060,00</b>	<b>393.180,00</b>	<b>528.860,00</b>		<b>1.243.100,00</b>
<b><u>Recursos Nacionais</u></b>					
FUNABEM	100.000,00	64.000,00		164.000,00	
FUNRURAL	108.000,00	197.471,91	323.729,28	629.201,19	
PIPMO	44.022,60	40.620,00	157.975,00	242.617,60	
LBA	108.315,50	124.600,00	123.800,00	356.715,00	
Sociedade Nacional de Instrução		41.098,00	68.812,00	109.910,00	
<b>TOTAL</b>	<b>360.338,10</b>	<b>467.789,91</b>	<b>674.316,28</b>		<b>1.502.443,79</b>

RESUMO GERAL DAS RECEITAS DO MEPES (conclusão)					
Recursos Internacionais					
AES - Itália	205.668,10	92.871,80	85.000,00	383.539,90	
Outras entidades (*)	450.283,05	484.350,85	659.467,50	1.594.101,40	
Avulsos	113.961,93	164.694,57	190.738,91	469.395,41	
	769.913,08	741.917,22	935.206,41		2.447.036,71
	1.524.943,59	1.735.006,60	2.406.919,41		5.677.379,10
(*) Campanha de Hambre (Espanha)					
Inter-American Foundation (USA)					
CEBEMO (Holanda)					
MISEREOR (Alemanha)					(40)

110

110. MEPES, II Simpósio, 1976 (mimeografado).

## Tentativa de análise

Uma tentativa de análise deste problema, como de resto dos outros problemas, deverá partir do próprio contexto histórico-sócio-político, em nível local, nacional e internacional, o que não se pretende fazer nos detalhes dentro dos objetivos e limites desse trabalho.

Como primeira observação, porém, acredita-se que as dificuldades econômicas nacionais do MEPES (comunidades locais, pais de alunos, prefeituras, estados e governo) encontram certa explicação nos seguintes fatores:

- Marginalização real da educação no contexto sócio-econômico-cultural-político do Brasil. Essa marginalização real, contrastando com a centralidade formal, faz parte de um vício atávico do Brasil que, por vezes, foi denominado de dualidade brasileira ou choque entre a legislação e a realidade existente:

O abismo entre legislação e a realidade é óbvio em exemplos como o da obrigatoriedade escolar que amplia 7 a 11 anos para de 7 a 14 anos, não havendo na realidade escolar nem professores para atender a todos. As estatísticas demonstram que existem entre 4 e 5 milhões de crianças brasileiras, na faixa etária de obrigatoriedade, que não podem ser escolarizadas por falta de escola<sup>111</sup>.

- Em segundo lugar devemos encontrar a razão dessa falta de apoio na discrepância entre os objetivos específicos da Escola-Família e os objetivos da escola da rede oficial. Conforme vimos no quarto problema (o dilema metodológico), a metodologia original da Escola-Família é mais engajada e aderente à realidade, porém, o currículo oficial responde melhor às pressões do sistema em vigor, ao ponto de a Escola-Família ser procurada pelos agricultores na medida em que renuncia aos seus objetivos específicos tornando-se um 'ginásio':

---

<sup>111</sup>. Estrutura e Funcionamento do ensino médio, Faculdade de Filosofia e Letras de Ijuí, R.S. (mimeografado).

A educação no Brasil é a manipulação dos interesses dos grupos dominantes com a finalidade de reproduzir o 'status quo' conclui Bárbara Freitag, in Política e Realidade Educacional Brasileira: 'a educação, como agente de mudança, no sentido de estruturação das bases sociais, nunca existiu (...). É um processo em que a sociedade impõe ao indivíduo sua vontade e, com isso, transmite e perpetua sua cultura'<sup>112</sup>.

- Em terceiro lugar, pode-se avançar a hipótese, justificada por observações empíricas, segundo a qual a “novidade” do marco teórico da Escola-Família convence os políticos locais apenas no início: eles esperam alcançar, através do apoio à Escola, uma maior força e prestígio político. O apoio, portanto, em se tratando de novidade, é condicional, isto é, é uma experiência cuja ideologia social e método técnico deverão ser avaliados. Ainda: os políticos locais, logo que percebem que essa escola, por ser particular, não permite barganha política para eles, desistem de apoiá-la.

Antes de se passar à análise da ajuda estrangeira, será preciso explicar melhor a afirmação de que o modelo atual do governo brasileiro “nada mais é que um modelo para a promoção do desenvolvimento econômico sem modificação da ordem social existente<sup>113</sup>”.

A consciência nacional para um desenvolvimento econômico do Brasil vem se acentuando desde 1930:

Nas condições do Brasil, a partir de 1930, tornou-se progressivamente óbvio que o nacional-capitalismo seria o modelo mais adequado para a promoção de seu desenvolvimento nacional. Mais do que isto, a análise do que foi realmente feito no País, do segundo governo de Vargas até meados de 1963, revela que o modelo de nacional-capitalismo, conquanto de forma imperfeita e em antecipação à sua colaboração teórica pelos cientistas sociais, foi prática e continuamente adotado pelos governos brasileiros. [...] Fundamentalmente, o que era essencial nas políticas adotadas por Vargas, Kubitschek, Quadros e (até meados de 1963) por Goulart, corresponde ao que tinham em comum: um esforço para empreender o desenvolvimento socioeconômico autônomo e endógeno do País, preservando o sistema de iniciativa privada sob a direção dos empreendedores nacionais e usando o

---

<sup>112</sup>. Estrutura e Funcionamento do ensino médio, Faculdade de Filosofia e Letras de Ijuí, R.S. (mimeografado).

<sup>113</sup>. Hélio JAGUARIBE, Brasil: Tempos Modernos, pág. 34.

Estado como um órgão para o planejamento, a coordenação e a suplementação de tal esforço<sup>114</sup>.

A experiência, parece, foi positiva levando o País “à fronteira mesma da decolagem para o desenvolvimento autossustentado<sup>115</sup>”. Aos poucos, porém, foram emergindo no País contradições fundamentais que o modelo desenvolvimentista não conseguiu superar, pelo contrário, de certa forma o acentuou.

Foram justamente essas contradições que levaram o governo Goulart a uma tentativa de conjugar o desenvolvimento econômico com a mudança sociopolítica. A tentativa, talvez por querer uma “revolução social do topo para baixo, sem a formação prévia dos quadros revolucionários, sem a participação e efetiva das massas<sup>116</sup>”, fracassou.

A “revolução” de 1964 introduziu um modelo para a estabilidade social, com características firmes e seguras, com a finalidade de evitar a ruptura do modelo pela explosão das condições objetivas do sistema.

È possível sintetizar as características desse modelo desta forma:

- a. Em primeiro lugar, estabilidade social, por meio da ditadura.
- b. Completo engajamento do Brasil com os Estados Unidos (...) foram proporcionadas facilidades para o investimento estrangeiro e o movimento de capital. A ajuda externa, que fora praticamente suspensa no governo de Goulart, foi novamente canalizada para o Brasil e grandes somas lhe foram prometidas<sup>117</sup>.
- c. Ênfase ao capital privado e à livre empresa.

Tais características, na opinião de Hélio Jaguaribe<sup>118</sup>, são típicas de um modelo político que ele chama de Colonial-Fascismo.

---

<sup>114</sup>. Ibidem, págs. 28-29.

<sup>115</sup>. Ibidem, pág. 29.

<sup>116</sup>. Ibidem, pág. 39.

<sup>117</sup>. Hélio JAGUARIBE, Brasil, Tempos Modernos, pág. 41.

<sup>118</sup>. Ibidem, págs. 25-47.

Concluindo, é neste contexto político que a Escola-Família do Brasil deverá viver e ser explicada, isto é, dentro de uma opção nacional pelo conservadorismo social e desenvolvimento econômico.

Em termos de recursos internacionais, as pistas fundamentais para uma análise do problema, já foram traçadas. Merece, porém, uma reflexão especial.

Primeiramente, o MEPES se vangloria de uma variedade de fontes de recursos que lhe possibilitaria certo jogo para conservar sua autonomia. Realmente, as fontes são bem diferenciadas, isso, porém, não impede que todas elas se caracterizem pela provisoriedade que gera insegurança.

Em segundo lugar, pode-se facilmente distinguir dois tipos de fontes: as ligadas a regimes mais “socializantes” e as ligadas a regimes completamente capitalistas.

O primeiro tipo de fonte tende a se extinguir na medida em que os seus relacionamentos com o governo brasileiro não são positivos. Ex.: AES (Itália), MISEREOR (Alemanha), CEBEMO (Holanda) etc.

O segundo tipo de fonte praticamente se resume na Fundação Interamericana (FINA) que, conforme podemos entender através da exposição do Sr. Secretário Executivo do MEPES “está financiando com critérios muito liberais o Centro de Formação e Reflexão do MEPES<sup>119</sup>”.

A esta altura devemos tentar explicar esse tipo de ajuda, conjugando o fator de estabilidade social com o processo de internacionalização da economia brasileira, conforme reza o modelo colonial-fascista:

O processo de internacionalização da economia brasileira permitiu o ingresso nesse circuito, com papel acrescido e diverso do anterior, de um novo fator: a ajuda internacional. A ajuda não se situa no universo imediato do empréstimo externo, mas também não está desvinculada deste. Enquanto os empréstimos externos objetivam investimentos diretos, físicos, no universo

---

<sup>119</sup>. MEPES, *Ibidem* (mimeografado).

da ajuda, o volume maior de recursos era canalizado para construções (colégios, seminários, templos etc.). Quando a ênfase dos empréstimos se centrou na rubrica 'desenvolvimento econômico' verificou-se uma reformulação tendencial da destinação dos recursos canalizados através da ajuda para 'programas de desenvolvimento'<sup>120</sup>.

Em outros termos, a experiência precedente a 1964 mostrou que não é fácil manter a mesma ordem social junto a um crescimento econômico e que, para tanto, junto à força de repressão, é prudente promover certa intervenção social através de programas chamados promocionais ou fundamentalmente assistenciais, a fim de garantir tranquilidade aos investimentos econômicos que, inclusive, numa população por demais marginalizada, não teriam o êxito desejado.

Concluindo,

a ajuda a programas de intervenção social não pode ser compreendida à margem da situação global de dependência que caracteriza a economia brasileira, sendo, na verdade, um dos fatores desse dado global<sup>121</sup>.

Ou seja, o MEPES não só não pode ser compreendido à margem da situação global de dependência que caracteriza a economia brasileira, como também não pode ser compreendido à margem do nosso contexto histórico que gerou o modelo sócio-político-econômico que constitui a atual opção do Brasil.

---

<sup>120</sup>. Jancsó ISTVÁN, O Nordeste e os projetos de intervenção Social. Cadernos do CEAS, n° 44, págs. 24-25.

<sup>121</sup>. Jancsó ISTVÁN, opus cit., pág. 25.

# Conclusões e Perspectivas







## 1. O caso particular se identifica, dialeticamente, com o contexto universal.

A descrição de uma experiência educacional particular, limitada pelo número de escolas e, mais ainda, pelo número de alunos, e localizada no interior de um dos menores Estados da Federação, apresentou problemas concretos cuja análise, aos poucos, levou a reflexão para a abordagem de contextos sempre mais universais: das atitudes da clientela das escolas, à situação sócio-econômico-política do Estado que, por sua vez, se explica dentro do contexto nacional e internacional.

Não existe, para as Escolas-Família do MEPES, uma situação de exceção. Daí a necessidade dos educadores, alunos e agricultores envolvidos na experiência analisarem suas dificuldades relacionando-as constantemente com o contexto universal; não basta uma aguda consciência do particular sem uma ampla consciência do universal; é preciso estabelecer entre os diversos níveis uma relação dialética no sentido de nenhum termo ser absoluto. Essa relação dialética é também fonte de esperança, pois nada é absolutamente causa e nada é absolutamente efeito; tudo é interdependente, tudo é porvir.

## 2. A filosofia da educação brasileira é uma reflexão, radical, rigorosa e de conjunto que parte dos problemas concretos da práxis educacional do Brasil<sup>122</sup>.

Com isso, pretende-se afirmar que a reflexão que parte dos problemas de fora, para apenas tangencialmente fazer algumas aplicações à nossa realidade, não é propriamente filosofia da educação brasileira.

Por meio deste trabalho, ou melhor, pela metodologia que o informa, implicitamente defendeu-se um conceito de filosofia da educação brasileira como mediação entre a ação assistemática e a ação sistemática, a partir dos problemas concretos surgidos ao longo da ação espontânea, com vistas à elaboração de uma nova ideologia mais correspondente às necessidades e, conseqüentemente, com visitas à reformulação da ação que gerou os problemas analisados.

---

122 SAVIANI, 1973, pág. 70.

3. A Escola da Família Agrícola do MEPES é uma iniciativa fundamentalmente positiva, mesmo que ambígua, por ser uma crítica radical ao sistema tradicional de ensino do meio rural, contrapondo-se a este como alternativa estrutural e metodológica, intencionalmente revolucionária.

Sua positividade decorre, sobretudo, do fato dela ser uma tentativa séria de escola do homem do campo, onde o genitivo toma sua significação radical de gênese e de posse: 'do' homem do campo por ser uma escola nascida da classe agrícola e por pertencer, dentro de seu marco teórico, à própria classe agrícola. É uma tentativa que, em teoria, reconhece o princípio de que o homem do campo é sujeito e, como tal, se revela somente auto revelando-se; é uma concepção de escola para o homem de o campo poder dizer sua palavra e construir sua cultura dentro de seu contexto vital.

4. Sua ambiguidade decorre do fato dessa iniciativa educacional ser a importação de um modelo nascido sim da classe agrícola, não, porém, da classe agrícola brasileira.

Trata-se de uma experiência educacional implantada num contexto socioeconômico cujas forças dominantes se opõem a que o homem do campo se levante e fale e, portanto, acaba pressionando a experiência de forma tal que ela só tem duas saídas: morrer ou renunciar, em boa parte, à originalidade de sua inspiração.

Especificando mais:

- a Escola da Família Agrícola do MEPES é um modelo importado e sua dependência se manifesta pelo relevante número de estrangeiros na direção; pelo marco teórico da escola e pelas verbas que, numerosas, vêm do exterior; ora, a inspiração original da Escola-Família pretende justamente se opor a esta dependência externa, optando por uma escola do meio rural no sentido de 'nascida da' e 'pertencente à' classe agrícola;
- em boa parte, as escolas do MEPES conservam uma postura de crítica ao sistema socioeconômico e educacional do Brasil, mas essa

oposição existe, sobretudo, inspirada por seu pessoal fundador e dirigente. Portanto, não se trata ainda de uma oposição crítica da classe agrícola local que, supostamente, tenha consciência e posicionamento críticos frente às contradições objetivas existentes no sistema;

- os dirigentes do MEPES, pressionados pela clientela das escolas, ‘optaram pelo diploma’; essa opção é fictícia, já que ela foi condição indispensável de sobrevivência e uma decorrência do sistema sócio-econômico-educacional em que vivemos. Essa ambiguidade gerou o dilema metodológico: Currículo Oficial (tradicional) ou Plano de Estudo? A tendência é o Plano de Estudo, essência metodológica da Escola-Família, tornar-se mera complementação curricular ou até desaparecer das escolas do MEPES;
- o MEPES, inicialmente, optou por um Centro de Formação sem ideologia pré-estabelecida para que o plano de ação emergisse pela reflexão a partir dos problemas concretos da realidade, isto é, optou por uma filosofia da educação brasileira; depois, no entanto, o movimento optou por um Centro de Formação de Pessoal por falta de condições objetivas para a opção filosófica, isto é, por falta de linhas próprias e originais para a ação e, sobretudo, por falta de pessoal pesquisador brasileiro;
- o MEPES optou pela valorização do capital humano local; no entanto, se encontra na impossibilidade de segurar técnicos de nível médio e superior por mais de dois anos;
- o MEPES optou pela autonomia financeira e administrativa dos modelos promocionais que conseguisse lançar; no entanto, se encontra, após quase dez anos de atividades, a lutar com constante insegurança e escassez financeiras para manter as poucas unidades operacionais existentes.

Em síntese: as escolas do MEPES querem uma mudança da sociedade em que elas operam, mas justamente essa mudança é rejeitada pelas forças dominantes dessa sociedade. Portanto, ou as escolas optam única e exclusivamente pelos objetivos técnicos de crescimento econômico (preparação de mão de obra, tecnicismo, currículo oficial, escola como ginásio etc.)

renunciando assim aos objetivos de mudança social (conscientização, reflexão e Plano de Estudo, escola como verdadeira Escola-Família, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão como posse da palavra crítica pelo agricultor etc.) ou, caso contrário, sua sobrevivência e expansão serão objetivamente obstaculizadas.

**5. Apesar de se apontar para tantas ambiguidades, considera-se positiva a experiência; em parte pelo trabalho educacional corajoso e bem intencionado já realizado e, em parte, por certos resultados obtidos, não obstante as pressões do sistema e as contradições internas ao próprio movimento. Nenhum sistema econômico e político é tão rígido e poderoso que possa abafar totalmente a criatividade do homem.**

Fundamenta-se essa afirmação em dois raciocínios, *a priori* e *a posteriori*. Se o sistema fosse mais forte do que o homem, instalar-se-ia na sociedade o imobilismo total e definitivo, uma vez que a pretensão do sistema dominante é de perpetuar-se. No entanto, sistemas vão e sistemas vêm. A causa dessa contínua mudança histórica repousa no aparentemente frágil ser humano oprimido que, por baixo, aos poucos, derruba os sistemas visando novos mundos e novas relações. Em segundo lugar, é fácil perceber que o sistema colonial-capitalista tende a gerar e aumentar a cada dia as contradições objetivas, tornando sempre mais difícil sua mistificação; por isso, justamente na 'frestas' dessas contradições é possível o trabalho de mudança social que, mais cedo ou mais tarde, dará seus resultados.

**6. Finalizando, considera-se fundamentalmente positiva a experiência das Escolas da Família Agrícola do MEPES tendo em vista suas perspectivas futuras.**

Em termos de perspectivas, as escolas do MEPES apontam, sobretudo, para expansão conservando a fidelidade ao marco original, ou seja, aos objetivos profundos da Pedagogia da Alternância. Desta maneira, a pergunta pode ser formulada assim: essas escolas poderão se expandir no

Brasil, isto é, aumentar de número, permanecendo fiéis aos seus objetivos de crescimento econômico e de mudança social?

É preciso ainda distinguir a classe agrícola dominante dos assalariados e pequenos produtores do campo. Neste sentido, é evidente que para a classe dominante não existem perspectivas para as Escolas-Família no Brasil, a não ser na medida em que elas renunciem totalmente ao objetivo de mudança social para optarem apenas pelo crescimento econômico. Para a classe dos agricultores, pelo contrário, existe perspectiva para as Escolas-Família, já que essa classe almeja uma mudança social onde as oportunidades econômicas, culturais e de poder sejam equitativamente distribuídas.

Por isso, a questão da perspectiva do movimento das Escolas da Família não é unívoca, mas está ligada à perspectiva das próprias classes. Isto é, *a priori* não é possível prever o que vai acontecer, a não ser que a causa da classe dominada, mais cedo ou mais tarde, há de prevalecer, como acredita o autor deste trabalho.

Este trabalho, portanto, não visa, de forma alguma, a desestimular o esforço de quem está engajado na experiência educacional das Escolas da Pedagogia da Alternância. Ao contrário, visa a oferecer uma reflexão mais objetiva para uma revisão do quefazer educacional, tendo em consideração o contexto socioeconômico com o qual a Escola-Família está dialeticamente relacionada. O futuro não é uma dimensão pré-estabelecida e materialmente decorrente das condições do hoje, é uma realidade resultante da dialética entre as condições objetivas e as esperanças de quem precisa e quer uma mudança.

O MEPES subestimou, até hoje, as condições objetivas? Acredita-se que sim. Isso, porém, não significa eliminar o fator esperança que, de resto, só será eliminado quando os dirigentes e educadores do MEPES, consciente ou inconscientemente, se colocarem ao lado classe dominante, porque, apesar das aparências, a única classe que realmente detém a esperança de uma mudança social é a classe dominada.

## REFERÊNCIAS

### BIBLIOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO ESPECÍFICAS

- AGOSTINI, D. *Relazione all'incontro di aggiornamenti degli insegnanti delle scuole della Famiglia rurale di Verona, Gargagnago*, 1970 (mimeo).
- APEFA. *Outra Escuela en América Latina*, enfoques Latinoamericanos, nº 8, Ed. Bonum, Buenos Aires, 1974.
- ARCANGELI, Gabriella. *Aperti psicologici del rapporto Scuola-Famiglia, tesi di láurea*, Università statale di Padova, 1969-1970.
- CHACE AOS AGRICULTORES. In Cadernos do CEAS, nº 8, Salvador, 1970.
- DUFFAURE, A. e ROBERT, J. *Une Méthode Active d'Apprendissage Agricole*, E. A. M., Paris, 1955.
- \_\_\_\_\_. *L'esperienza Francese delle "Maisons Familiales"*, em "Atti Del Convegno sulla formazione professionale de i giovani coltivatori", Ed. ERSA, Castello di Gorizia, 1970.
- \_\_\_\_\_. *Lês Chances edicatives dès Maisons Familiales* (relação), U. N. M. F. A. R., Paris, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Pur une Pedagogie de l'nsegnement agricole*, em "Ecole nouvelle Française", nº 79, Paris, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Une Stratégie de Desenclavement em milieu rural: Lês Maisons Familiales d'Education et d'Orientation*, Acdemie d'Agriculture, Paris, 1970.
- GRANEREAU, Abbé. *Le livre de Lauun*, ed. Gerbert à Aurillac, Paris, 1969.
- GRIGNON, C. *L'Orientation scolaire dès élèves d'une école rurale*, Revue Francaise de Sociologie, numero especial, 1968.
- JACQUET, A. V. *A la lueur de l'experience de l'cole rurale, grave problème*, em "Annales", nº 3, Paris, 1969.
- MARTINELL, F. *L'Alternance Ecole-Vie: une nouvelle ére de l'Education*, Cahier nº1, Paris, 1971, a.
- \_\_\_\_\_. *La juventud del silencio*, Magistério español, Madrid, 1974.
- \_\_\_\_\_. *Las escuelas Familiares Agrárias: Fondo para la investigación económica y social de la Confederación Española de Cajas de Ahorros*, Madrid, 1971, b.

- MEPES. Uma cultura nova para um mundo novo, documentário, II Simpósio, Vitória (E. S.), 1976 a. (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. Uma cultura nova para um mundo novo, relatório final, II Simpósio, Vitória (E. S.), 1976 b. (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. Relatórios das atividades, Anchieta (E. S.), 1973-1974-1975 (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. Documento de Santa Helena, (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. Planos de Estudo Simulados, Vitória (E. S.), 1976, a. (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. Visão preliminar da estrutura organizacional do MEPES, Anchieta (E. S.), 1976, b. (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. O Plano de Estudo das Escolas da Família Agrícola, Vitória (E. S.), 1976, c. (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. As Estruturas da Escola da Família Agrícola do MEPES, Vitória (E. S.), 1976, d. (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. O Processo de Avaliação das Escolas da Família Agrícola do MEPES, Vitória (E. S.), 1975 (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. AES. *Progetto do sviluppo nello stato Brasiliano dello Spirito Santo*, Padova, 1973 (mimeografado).
- \_\_\_\_\_. Um novo educador do meio rural MEPES, Vitória (E.S.), 1975 (mimeografado).
- NOSELLA, Paolo. Um novo prédio para a escola do meio rural. MEPES, Vitória (E. S.), 1975 (mimeografado).
- Organization des activités d'une alternance*. U. N. M. F. A. R., Paris, 1970. *Ou en est la pédagogie des Maisons Familiales*, em "Documents pédagogiques", nº 11, Paris, 1970.
- ROBERT, J. *La Recherche d'une Méthode active dans l'Apprendissage Rural*. C. E. F. A., Paris, 1973.
- ROUILLE D'ORFEUIL, H., et SENTILHES, H. *Analyse des Reformes de l'Education de base en Afrique noire Francophone et à Madagascar, en relation avec le développement rural*. These pour le Doctorat d'Economie Appliquée, Paris, 1971.
- Una experiência de alternância educativa, las Escuelas Familiares Agrárias*. Magistério Español, Madrid, 1973.



*Une initiative originale pour la formation professionnelle de la Jeunesse Paysanne: la Maison Familial de Lauzun.* Dossier de l'Action Populaire, n° 410, Spes, Paris, 1938.

*Une pédagogie de la curiosité: les Maisons Familiales Rurales.* Dossier pour notre temps, n° 360, Paris, 1969.

"*Visites aux familiales*", in "*documenti*". Suppliment au "Lien des Maisons Familiales d'apprendissage rural", n° 49, Paris, 1966.

## BIBLIOGRAFIA GERAL

América Latina: *Filosofia y Liberación*, em Enfoques Latino-americanos, n° 7, Ed. Bonum, Buenos Aires, 1974.

AZEVEDO, Fernando de. O Problema da Educação Rural, Ed. Melhoramentos, SP., 1968.

BERMAN, Luiz M. Novas Prioridades para o Currículo, Ed. Globo, Porto Alegre, 1975.

BEST, J. W. *Como Investigar en Educación*, Edición Morata, Buenos Aires, 1972.

CARDOSO, F. H. O modelo político Brasileiro, DIFEL, São Paulo, 1973.

China, Uma Revolução dentro da Revolução, em Revista Civilização Brasileira, n° 13, ano III, 1967.

CIRIGLIANO, Gustavo F. G. *Educación y Política*, Libreria del Colegio, Buenos Aires, 1971.

\_\_\_\_\_ Fenomenologia da Educação, Ed. Vozes, Petrópolis, 1969.

CUNHA, L. A. R. Política Educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio, Ed. Eldorado, Rio, s/d.

*Dependência cultural y creación de la cultura en América Latina*, em Enfoques Latino-americanos, n° 5, Ed. Bonum, Buenos Aires, 1974.

DUMONT, R., ROSIER, B. *La prossima carestia mondiale*, Ed. Jaca Book, Milano, 1967.

*Estrutura e Funcionamento do ensino médio*, Faculdade de Filosofia e Letras de Ijuí, R.S. (mimeografado), s/d.

FREIRE, Paulo. *Concientización*, Ed. Búsqueda, Buenos Aires, 1970.

- \_\_\_\_ Extensão ou Comunicação? Ed. Paz e Terra, Rio, 1971.
- \_\_\_\_ *Las Iglesias, la Educacion u el processo de liberación humana en la história*, Buenos Aires, Editorials la Aurora, 1974.
- \_\_\_\_ Pedagogia do Oprimido, Rio, Ed. Paz e Terra, 1974.
- FURTADO, C. et alii. Brasil: Tempos Modernos. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1968.
- FURTER, Pierre. Educação e Reflexão, Ed. Vozes, Petrópolis, 1966.
- FURTER, Pierre. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural, Ed. Vozes, Petrópolis, 1974.
- GALVÃO, Silvio. Organização e Aparelhamento da Educação Rural no Brasil, Revista Brasileira dos Municípios, nº 17, Rio, 1952.
- Hacia una filosofia de la Liberacion Latinoamericana*, em Enfoques Latinoamericanos, nº 2, Ed. Bonum, Buenos Aires, 1973.
- HEIDEGGER, Martin. Sobre o problema do Ser - O caminho do campo, Livraria Duas Cidades, S. P., 1969.
- HERRERO, J. *Los intringulis del problema agrário*, Madrid, 1973.
- IANNI, Octávio. Imperialismo e cultura, Ed. Vozes, Petrópolis, 1976.
- ILICH, Ivan. Sociedade sem Escolas, Ed. Vozes, Petrópolis, 1973.
- JANCÓSÓ, István. O nordeste e os programas de intervenção social, em Cadernos do CEAS, nº 44, Salvador, 1976.
- LEHMANN, D. & ZEMELMAN, H. *El campesinado: classe y conciencia de classe*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.
- PARISI, Alberto. *La problemática de la cultura Latinoamericana*, nº4, Ed. Bonum, Buenos Aires, 1974.
- PEROTTA. *Cosimo, L'aiuto al terzo mondo*, Donato Editore, Bari, 1971.
- POSTMAN E WEINGARTNER. Contestação, uma nova fórmula de ensino. Ed. Expressão e Cultura, Rio, 1971.
- RIBEIRO, Darcy. Configurações sociais dos povos americanos, Ed. Civilização Brasileira, Rio, 1975, a.
- \_\_\_\_ O Processo Civilizatório. Ed. Civ. Brasileira, Rio, 1975, b.
- \_\_\_\_ Teoria do Brasil. Civ. Brasileira, Rio, 1975, c.
- \_\_\_\_ As Américas e a Civilização. Ed. Civilização Brasileira, Rio, 1970.
- \_\_\_\_ O dilema da América Latina. Ed. Siglo XX, México, 1971.

- RIBEIRO, Sylvio Wanick. Desempenho do Setor Agrícola década de 1960-1970, Instituto de planejamento Econômico e Social, Brasília, 1973.
- SANTOS, José Henrique. Filosofia e crítica da ciência, em Cadernos do CEAS, nº 42, Salvador, 1976.
- SAVIANI, Dermeval. Educação Brasileira: Estruturas e Sistemas, Ed. Sarai-va, SP. 1973.
- SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da Organização Escolar Brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71 (no prelo).
- SZMRECSANYI, Tamás. Vida Rural e Mudança Social, Companhia Editora Nacional, SP., 1973.
- VINHAS, M. Problemas Agrário-camponeses do Brasil, Ed. Civilização Brasileira, SP., 1972.
- II Plano Nacional de Desenvolvimento, Sugestões literárias, S/A, SP., 1975.

# Anexos



## Documentos



# Primeiro Documento

## FUNDAÇÃO ÍTALO-BRASILEIRA PARA O DESENVOLVIMENTO RELIGIOSO, CULTURAL, ECONÔMICO E SOCIAL DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO.

### a) Finalidade

Providenciar mediante a colaboração de entidades e associações italianas e brasileiras em plano de pesquisa científica e de realização prática à formação de uma comunidade nova, fruto de um processo natural de desenvolvimento (religioso, cultural, econômico, social) realizado no âmbito dos valores fundamentais da pessoa humana e das exigências, ao mesmo tempo naturais e sobrenaturais, de uma vida comunitária.

### b) Características fundamentais:

#### O experimento

Criar-se-á uma espécie de laboratório onde se possam experimentar:

- as possibilidades de colaboração diferente entre as diferentes Entidades e Associações, unidas por uma finalidade comum;
- a possibilidade prática de colaboração no trabalho entre pessoas de diversa formação e diferente mentalidade (economistas, sociólogos, sacerdotes...);
- a possibilidade de orientar de dentro, sempre respeitando a própria dinâmica fundamental de expansão, uma comunidade primitiva-agrícola, que se transforma em comunidade industrial-evoluída;
- a possibilidade de inserção dos valores religiosos dentro dessa mesma experiência;
- a possibilidade de experimentar uma pastoral que acompanhe passo por passo, o desenvolvimento de uma comunidade;
- a possibilidade que possui uma espiritualidade comunitária, vivida seriamente, de ser o cimento de unificação de diferentes experiências;
- a possibilidade de encontrar uma linha espiritual comunitária entre sacerdotes, religiosos e leigos, respeitando as respectivas diferenciações, e que nasça de uma necessidade diária de um trabalho em comum.

## O serviço

- é essencialmente um serviço prestado a uma comunidade subdesenvolvida a fim de que possa encontrar a sua autêntica fisionomia espiritual, econômica, social e religiosa sem ser constrangida a sacrificar um ou outro destes valores;
- não se trata, portando, de colocar esquemas ou concepções já pré-dispostas mas de por em comum patrimônios diferentes a fim de que a experiência possa ser mais rica possível;
- respeito profundo de todos os valores que se encontram e esforço sério e tranquilo para coordená-los em seu devido lugar.

## c) Por que o Espírito Santo?

### Porque é:

- um território relativamente limitado (40.871 km<sup>2</sup>) e com uma população de pouco mais de um milhão de habitantes;
- profundamente caracterizado como Estado subdesenvolvido: está se processando, porém, um incipiente movimento de desenvolvimento completo nas suas estruturas políticas, religiosas, administrativas e econômicas;
- profundamente religioso no que diz respeito ao povo, apesar da escassez de sacerdotes;
- rico em elementos humanos tanto do ponto de vista intelectual, quanto do ponto de vista moral. Também a capacidade de trabalho e de empreendimento da população é notável: grande parte (cerca de 50%) descendentes de italianos vênéticos e lombardos que tiveram a força e a coragem de deixar a própria pátria para tentar em terras estrangeiras uma sistematização mais decorosa. Por isso, no sangue de seus filhos corre um espírito de empreendimento e de aventura junto com o equilíbrio próprio dos camponeses italianos;
- presença do elemento italiano (pelo menos no que diz respeito à origem), oferece razões de convivência para o intercâmbio com a Itália. Pelo menos razões de justiça. É terrível a história da imigração italiana para o Estado do Espírito Santo: nunca houve uma ajuda e um interesse por parte do Estado italiano e da igreja da Itália por esses filhos que foram constrangidos a abandonar a própria pátria. Estas razões aconselham a fazer aqui esta tentativa, por encontrar aqui esperanças mais fundadas para um bom êxito da experiência, e, uma vez alcançado este êxito, devidamente modificado, possa ser aplicado a outras zonas. Além disso, limitada extensão do território facilita os contatos e reduz ao máximo o perigo da dispersão enquanto que a riqueza do elemento humano torna concreta a esperança de encontrar no lugar, dentro em breve, forças que possam colaborar ativamente a levar adiante a iniciativa. O elemento de origem italiana favorece

a ambientação para aqueles que haverão de vir aqui e também a desejada fusão de forças no trabalho em equipe.

#### d) Estrutura de Fundação

- a fundação terá personalidade jurídica reconhecida quer na Itália, quer no Brasil;
- a Fundação terá dois comitês: o comitê econômico para a arrecadação dos fundos, necessários entre entidades públicas e particulares, nacionais e internacionais e para a administração dos mesmos; o comitê científico para prestar assistência científica de homens e meios necessários para alcançar os fins da fundação. Membros dos dois comitês serão os representantes das entidades empenhadas na experiência e que darem vida à fundação;
- constituição em Vitória (Capital do Estado) de um centro, de nível universitário, para o desenvolvimento religioso, etc., do Estado do Espírito Santo. As finalidades do Centro serão:
  - α) pesquisa científica no âmbito das diversas competências;
  - β) elaboração de um plano de ação coordenada;
  - γ) preparação e formação de equipes paroquiais destinadas à execução deste plano;
  - δ) assistência à equipe em seu trabalho;
  - ε) coordenação do trabalho das equipes;
  - φ) assistência às várias comunidades paroquiais também na fase sucessiva ao trabalho das equipes.

O centro será dirigido por um presidente e será dividido em várias seções que terão também o próprio responsável.

O trabalho do centro será orientado pelo comitê científico e estará em estrita colaboração com as entidades interessadas na Fundação de modo que seja permitido o maior intercâmbio possível de experiência.

#### Eventuais e possíveis Seções do Centro:

- a. economia;
- b. agrária;
- c. assistência social (em particular formação de comunidades rurais);
- d. medicina;
- e. sociologia;
- f. cultural (escolas, opinião pública, etc...);
- g. ação católica;
- h. teologia pastoral, dogma, moral (moral familiar);
- constituição de várias equipes pastorais;
- serão aquelas que permitirão a realização dos fins da fundação;



- terão estrutura própria e serão de diferente nível segundo as diferentes necessidades (trabalharão em base paroquial, dificilmente num âmbito mais vasto);
- cada equipe deveria ser composta em geral de não mais de 5 pessoas: um sacerdote, um técnico agrícola, um assistente social, um responsável pela educação (escola e movimento de alfabetização), um entendido na organização do movimento dos adultos (cooperativa);
- a equipe terá a finalidade de construir estruturas paroquiais novas, adequadas com a finalidade da fundação e de dar um testemunho prático da possibilidade de atuação dos ideais da mesma Fundação;
- o trabalho da equipe será de tempo limitado e não deveria, em via de regra, superar os 5 anos. Uma vez constituída sólidas estruturas paroquiais e encontradas no lugar forças suficientes para continuar a experiência, a equipe transferir-se-á para outros lugares e o centro continuará na assistência à precedente paróquia;
- a equipe poderá sempre contar sobre a orientação e assistência científica e espiritual do centro do qual depende em tudo. Dentro dos limites do possível dever-se-á procurar certa homogeneidade na formação da equipe a fim de garantir a sua eficiência no campo do trabalho.

#### e) Vantagens

Este tipo de experiência poderá oferecer múltiplas vantagens tanto à Itália quanto ao Brasil:

- ao Brasil: é um território imenso e um país em fase de desenvolvimento que ainda está à procura do seu caminho;
- tendo presente as profundas diferenças entre os vários Estados do Brasil, no momento atual, seria talvez impossível impor uma linha única de desenvolvimento sem o perigo de cair na demagogia ou sem criar uma problemática sem possibilidade de saída;
- impõe-se desta maneira a necessidade de realizar tipos de experiência em várias zonas do país, experiências que, recolhidas sucessivamente e convenientemente examinadas e sistematizadas, oferecerão úteis e indispensáveis para uma solução de âmbito nacional;
- ao mesmo tempo, todo o país poderá beneficiar-se de uma zona que se desenvolveu com a ajuda e colaboração de amigos;
- à Itália oferecer-lhe-á a possibilidade de experimentar métodos e de fazer experiências em campo econômico, social, cultural, religioso e pastoral que sua estrutura extremamente complexa e antiga não lhe permitiria sem o perigo de provocar profundos e perigosos choque em todo o sistema. Não é de excluir a possibilidade de chegar, mais tarde, a beneficiar e até aplicar a si mesma os resultados desta experiência;
- ofereceria uma grande abertura e amplitude de respiro de ideias e perspectivas;
- intercâmbios úteis de caráter econômico, comercial e cultural que poderiam assumir caráter permanente;

- para os dois (Itália e Brasil) é um ato de autêntica caridade cristã e de solidariedade humana no espírito do Concílio Ecumênico Vaticano II e do sinal dos nossos tempos;
- é a encarnação de uma espiritualidade comunitária e da ascética do serviço, tão exigentes e ao mesmo tempo tão fecundas e que parecem ser uma indicação do Espírito Santo para a santidade do nosso século;
- oferece a possibilidade de um intercâmbio, de colocar em comum patrimônios diferentes que, sem dúvida, enriquecem os dois, ao Brasil a bagagem de tradição que talvez lhe falte e à Itália a genuinidade da novidade que, talvez, perdeu;
- é a passagem de um tipo de ajuda fundado essencialmente sobre a generosidade e a capacidade do indivíduo, para uma ajuda que empenha a responsabilidade e a competência de entidades e associações qualificadas;
- a possibilidade do encontro entre civilizações diferentes, com a esperança que daí possa nascer uma nova civilização, mais rica do que as outras e capaz de conciliar profundamente o dado religioso e o dado profano, a sociedade religiosa e a sociedade civil.

#### f) Entidades que poderiam estar interessadas

##### a. Italianas

- Universidade do Sagrado Coração de Milão (Faculdade agrária, economia e sociologia);
- Faculdade Agrária de Piacenza;
- Ação Católica (homens, laureados, juventude, FUCI);
- Conferência Episcopal;
- ICAS;
- Coltivatori diretti;
- Faculdade de assistentes sociais (Onarmo);
- Instituto de Agrária da Universidade de Roma;
- Prov. Veneto-Milanesa da Companhia de Jesus;
- Aggiornamenti Sociali;
- Seminário di Verona para a América Latina;
- Governo (?) Sottosegretariato per l'imigrazione (?);
- Bancos e outros institutos de créditos;

##### b. Brasileiras

- Universidade de Vitória;
- Bispo da Província do Espírito Santo;
- Governo do Estado do Espírito Santo;
- Governo Federal;

- Vice-Provincia Baiense da Companhia de Jesus;
- Combonianos.

c. Internacionais

- F A O;
- UNESCO;
- CELAM;
- O E A;
- MISEREOR;
- CARITAS;
- ALIANÇA PARA O PROGRESSO;

g) Plano aproximativo de trabalho (a caráter de indicação)

**I Etapa: (1964-65)**

- Contatos pessoais com responsáveis de entidades e associações interessadas no experimento.
- Visita de grupos de estudo no Estado do Espírito Santo para examinar a possibilidade da realização e primeiros contatos.

**II Etapa: (1965-66)**

- estruturação da Fundação;
- preparação dos estatutos;
- arrecadação dos primeiros fundos;
- constituição do comitê científico e econômico.

**III Etapa:**

- Lançamento e início do trabalho;
- constituição do Centro de Vitória;
- preparação e lançamento das primeiras equipes de trabalho paroquiais.

NB – Tudo quanto foi exposto é um simples pró-memória com caráter de orientação e indicação destinado ao Provincial a fim de pô-lo ao corrente da iniciativa. Resta claro que podem ser feitas todas as modificações consideradas oportunas.

# Segundo Documento

## ESTATUTOS DAS ASSOCIAÇÕES DOS AMIGOS DO ESTADO BRASILEIRO DO "ESPÍRITO SANTO" - PADOVA, VIA ALTINATE, Nº 30.

Art. 1) - É constituída em Padova a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo, coma finalidade de promover e desenvolver qualquer forma de intercâmbio a nível de indivíduos, grupos, associações, entidades, etc., entre a Itália e este Estado do Brasil com a tendência de estabelecer um encontro que represente o recíproco enriquecimento no plano humano e colabore no desenvolvimento desta região.

Art. 2) - Para conseguir esta finalidade a Associação se propõe a efetuar as seguintes iniciativas:

a) Promover a constituição de "bolsas de estudo" em escolas médias, universitárias e pós-universitárias italianas, em favor de jovens brasileiros espiritosantenses que desejam melhorar sua preparação profissional para colocar a serviço de sua comunidade;

b) Assistir, moral e economicamente, estes jovens no período de sua permanência na Itália;

c) Promover e apoiar, junto à Universidade de Vitória, capital do Espírito Santo, cursos de especialização orientados por docentes italianos em colaboração com autoridades acadêmicas italianas e espiritosantenses. Igualmente, na Itália, a fim de ter contatos com autoridades acadêmicas italianas, professores universitários, técnicos e profissionais espiritosantense;

d) Promover conferências, projeções, filmes, serviços jornalísticos e outros para fazer conhecer a presença do elemento italiano na maioria Vêneto e Lombardo), as características, as exigências e as grandes possibilidades desta região do Brasil;

e) Promover, com estudos e pesquisas feitas em comum pelas associações italianas e brasileiras, um maior conhecimento das características socioeconômicas, culturais, religiosas do Espírito Santo, em vista de operações aptas ao desenvolvimento e ao progresso socioeconômico cultural e religioso da região;

f) Assistir economicamente e apoiar espiritualmente jovens italianos que desejam dedicar parte de sua vida ao serviço social daquela região;

g) Despertar o interesse de entidades e autoridades italianas a fim de intensificar o intercâmbio com aquela região e sustentar, também com ajudas econômicas, iniciativas aptas a favorecer o desenvolvimento econômico e a promoção humana daquela região.

Art. 3) - São sócios da Associação pessoas e entidades que desejam colaborar nas finalidades acima enumeradas com contribuições financeiras.

Art. 4) - Acompanha a associação uma sessão de colaboradores que oferecem sua colaboração gratuita seja com a própria competência profissional e técnica, seja com dedicação de parte de seu tempo disponível.

Art. 5) - São órgãos da associação:

- a. A Assembleia dos Sócios;
- b. O Conselho Diretivo composto por:
  - 1. Um presidente;
  - 2. Um vice-presidente;
  - 3. Um secretário;
  - 4. Um tesoureiro;
  - 5. De cinco a nove conselheiros;
  - 6. Os conselheiros honorários.

Os membros do Conselho Diretivo serão eleitos pela Assembleia dos Sócios.

# Terceiro Documento

## PLANO PARA UMA AÇÃO DE PROMOÇÃO HUMANA E SOCIAL NOS MUNICÍPIOS DE ANCHIETA, ALFREDO CHAVES, ICONHA, PIÚMA E RIO NOVO DO SUL

### Apresentação

O nosso plano surge de uma colaboração entre entidades italianas e brasileiras, que, depois de ter examinado a realidade socioeconômica do território que compreende os cinco municípios (mais ou menos dois mil quilômetros quadrados), foram despertadas para a promoção humana dos habitantes daquela região (mais ou menos 50.000 pessoas) convencidas de que o desenvolvimento da pessoa humana é a condição indispensável de cada e qualquer desenvolvimento.

Na realização do plano estão comprometidas todas as Autoridades locais: Prefeitos, Vigários, Líderes Naturais (chefes de família, agricultores, etc.), além dos responsáveis de Entidades Estaduais como: Secretaria da Educação, ACARES, e LBA. Colaboram também entidades italianas como a Associazione di Amici dello Stato dello Espírito Santo (com sede em Padova), a Faculdade de Agronomia da Universidade de Padova, o CECAT ( Centro di Educazione e Coperazione Agricola Trevigiana), etc.

### Interpretação

Para entender o plano é necessário ter presente algumas premissas que foram fruto de um estudo preliminar das características sociológicas da comunidade e da estrutura agrícola da região.

As premissas são as seguintes:

- a) Trata-se de uma zona colonizada por imigrantes do século passado, na grande maioria italianos;
- b) Trata-se de um ambiente quase completamente agrícola, caracterizado por fazendas pequenas e médias, sendo a economia pobre destinada ao próprio consumo. Neste ambiente a sociedade natural é a família;
- c) As pessoas que compõem esta sociedade são abertas para compreenderem e discutirem a própria situação, mas por falta de um nível cultural e por um sistema de vida ainda muito vinculado às antigas tradições, encontram dificuldades para tomar decisões e enfrentar os problemas com certo dinamismo de grupo;
- d) Atualmente não existe no ambiente possibilidade para os agricultores e seus filhos de melhorar a própria formação profissional e elevar o nível de cultura; as estruturas escolares existentes preparam os jovens mais capacitados para aban-

donar a terra e inserir-se na máquina burocrática do Estado privando assim o ambiente dos elementos que maiores esperanças poderiam oferecer para o seu desenvolvimento;

e) Não existem, na zona, técnicas modernas de trabalho, a agricultura é fundamentada prevalentemente no trabalho manual do homem e nas queimadas (como preparo do terreno), existe sim grande quantidade de recursos naturais, mas que são racionalmente aproveitados (o animal, por exemplo, não é utilizado como colaborador do homem no trabalho do campo, e a água, rica na região, não entra no ciclo produtivo como elemento normalizador da cultura);

f) A população é em média muito jovem e concentrada em famílias muito numerosas. Assim sendo, atingido as famílias, se atingirá a um número notável de pessoas.

### Fundamentação

Tendo presente as premissas citadas acima, a atividade que visa a promoção desta comunidade fundamentar-se-á sobre dois princípios básicos:

a) Utilizar todos os recursos disponíveis, tendo presente que são numerosos, por isso exige-se uma utilização mais racional e com técnicas produtivas que sejam acessíveis aos agricultores.

b) Investir os capitais disponíveis prevalentemente na educação, e assim desenvolver as capacidades potenciais da pessoa humana, em particular a capacidade de tomar decisões autônomas (educação, atitude de solução dos problemas quotidianos, com as próprias capacidades). Importante ainda é desenvolver a ideia que progredir verticalmente é possível também no próprio ambiente, mas à condição de que possa uma preparação profissional àquele que fica na agricultura e desenvolver os não tomados em séria consideração (colaboração, cooperativismo, especialização, etc...).

### Recursos

Utilização de escolas, não escolas tradicionais, mas escolas que educam à reflexão, que 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 ambiente real onde vivem. Tais escolas fundamentam-se sobre os seguintes elementos:

a) A Família – Não é sobre o indivíduo, não é com grupo profissional ou com outra elite que se fundamenta a ação da escola, mas nas famílias onde se encontra a solidariedade de todos, junto aos irmãos, do carinho da mãe, à autoridade do pai. Desta forma, os pais participam diretamente da educação dos filhos por meio da escola à qual pertencem.

- b) A alternância** – Não existe uma escola, mas várias escolas: a mesa da família, a rua, os encontros com os amigos, a vida dos colegas, etc... A alternância é juntar tudo isso; o ensino da vida com o ensino da escola; é a porta da escola que fica aberta à vida e a porta da vida que fica aberta à escola. Em concreto, a alternância quer dizer para o aluno, um tempo de escola, um tempo de vida familiar e um tempo de prática agrícola. Assim o jovem não se torna simples estudante, mas utiliza a escola como meio de formação cultural, profissional e humana, como também se habitua a refletir sobre sua própria situação, da família e do ambiente. Os problemas que o aluno encontra na família, são levados à escola; esta procura interpretá-los, compará-los com outros problemas, dando-lhes uma colocação justa e possível seja científica e técnica; esclarecido, retorna a casa para discutir mais firmemente e com maior compreensão seus problemas.
- c) O internato** – Na escola existe o regime de internato. Nela o aluno passa o tempo integral. O regime de internato acostuma os jovens à vida comunitária, à discussão, ao trabalho de pesquisa, ao estudo individual e ao trabalho de equipe. A escola se preocupa em dar meios para solucionar os problemas e não solucionar ela mesma os problemas dos jovens e de suas famílias.
- d) É este o tipo de escola a ser implantado.** Foi experimentado pela primeira vez na França com o nome “Maisons Familiaes” e teve grande sucesso. Foi também experimentada na Itália foi a causa de uma grande transformação no ambiente rural.

As escolas são de dois graus:

1. Escolas para “Monitores” – com duração de 2 a 3 anos, para jovens de 15 até 20 anos; que tenham o ginásio (possivelmente) ou, pelo menos o primário completo, com capacidade de aproveitamento, sensibilidade aos problemas rurais, experiências do meio agrícola e aptidão ao trabalho.
2. Escola Famílias Rurais – com duração de 1 ou 2 anos, para jovens de 11 a 15 anos, que sejam filhos de um agricultor e tenham concluído o primário.





# Quarto Documento

## CONSTITUIÇÃO DOS COMITÊS LOCAIS

Anchieta, 7 de outubro de 1967.

Prezado Amigo,

Eis-me aqui depois do nosso encontro de domingo, 24 de setembro. Foi ótimo encontro e acho que os alicerces da nossa nova comunidade foram lançados. Mais uma vez agradeço o comparecimento e pela colaboração prometida.

Na terça-feira seguinte, dia 26, reuniu-se em Anchieta o Comitê promotor encarregado de estruturar e levar para frente os nossos anseios. Naquela ocasião o Pe. Luiz Gonzaga Macia, vigário de Alfredo Chaves, foi eleito como representante dos vigários, e os senhores José Vargas Scherrer, de Piúma e Carlinho Marchiori, de Iconha, respectivamente, representantes dos agricultores e dos pais.

O comitê fica então definitivamente assim composto:

- Pe. Humberto Pietrogrande, sj, Coordenador; - Anchieta.
- Dr. Wilson Rezende, presidente LBA; - Vitória.
- Dr. Eusébio Terra, diretor executivo ACARES; - Vitória.
- Pe. Luiz Gonzaga Macia, representante dos Vigários; - Alfredo Chaves.
- Sr. Zeferino Justo Vettoracci, representante dos Prefeitos; - Anchieta.
- Sr. José Vargas Scherrer, representante dos Agricultores; - Piúma.
- Sr. Carlinho Marchiori, representante dos Pais; - Iconha.
- Sr. João Batista Martins, representante do interior; - Cachoeirinha, Rio Novo do Sul.
- Sr. Getúlio Motta de Oliveira Filho, secretário; - Rio Novo do Sul.

Assim parece que o nosso comitê seja verdadeiramente representativo (todos os municípios estão representados e com as pessoas mais qualificadas) e no mesmo tempo bem eficiente no campo da operatividade. A presença dos Drs. Wilson e Terra nos proporciona o apoio e a colaboração bem valiosa da LBA e da ACARES.

[...]

Estamos em marcha. O importante é não parar e construir alicerces cada vez mais profundos nas comunidades. O nosso ideal é trabalhar em comum, o nosso lema “todos para um e um para todos”. Deixamos tudo o que nos divide e abraçamos com coragem tudo o que nos une. Caminhando unidos seremos força que nada e ninguém nunca poderá parar. Deus será conosco e abençoará o nosso trabalho.

Um grande abraço e confio sempre na sua colaboração e na sua simpatia para este nosso ideal: veja de transmiti-lo na sua comunidade e em tudo o que for ao seu alcance.

O seu amigo,

Pe. Humberto Pietrogrande, sj.

.....

P.S.

1. Critérios para orientar a escolha de o lugar onde criar a Escola-Monitores e as Escolas-Família:
  - a. Utilização das possibilidades que já temos: possivelmente nada de prédios, mas somente acomodações.
  - b. istematização logística: servidas por estradas acessivas; não no centro da sociedade, mas relativamente vizinha onde puder aproveitar de todos os serviços.
  - c. Possibilidades de aproveitamento de uma fazenda: não é necessário que seja incorporada, mas tem que ser bem perto.
  - d. Fiel ao ambiente familiar do aluno.
  - e. No lugar que é mais estático e precisa de um maior impulso.
  - f. Das duas Escolas-Família, possivelmente uma num lugar montanhoso e outra numa baixada.
  
2. O que precisa para a Escola-Monitores (25-30 alunos de 15 até 20 anos):
  - Terreno: 2 ou 3 alqueires de terra possivelmente anexos à casa.
  - Prédio: um lugar dormitório dos alunos (25 ou 30, podem-se também usar beliches); um local para dormitório dos professores (2 ou 3 camas); um local para refeitório comum; um local para cozinha; um local para a sala de aula; um local para a diretoria; um local para laboratório de análise; um local para enfermaria, biblioteca, banheiros.
  
- 3. O que precisa para cada Escola-Família-Rural: Terreno: dois ou três alqueires de terra
  - Prédio: um local para dormitório dos alunos (15-20) podem-se usar beliches. Um quarto para dormitório dos professores (2-3), um local para refeitório comum, um local para cozinha, um local para a sala de aula, um local (pequeno) para a diretoria, um local para enfermaria, biblioteca, banheiros.

# Quinto Documento

## ESTATUTOS DO MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO PROMOCIONAL DO ESPÍRITO SANTO (MEPES)

### TÍTULO – I

Da Denominação, Sede, Duração, Âmbito, Objetivos, Patrimônio e Manutenção.

### CAPÍTULO – I

Denominação, Sede, Duração e Âmbito.

Art. 1º - É fundada em 26 de abril de 1968, com foro e sede na cidade de Vitória, Estado do Espírito Santo, uma Associação sem fins lucrativos, denominada Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), que será regida pelo presente Estatuto.

Art. 2º - A Associação tem duração por prazo indeterminado.

Art. 3º - A Associação tem como âmbito de ação o Estado do Espírito Santo e seu ano social coincidirá com o ano civil.

### CAPÍTULO – II

Objetivos:

Art. 4º - A entidade tem por finalidade a promoção integral da pessoa humana. Gratuitamente, promove a educação e desenvolve a cultura, através da ação comunitária, uma ampla atividade inerente ao interesse da Agricultura, e principalmente no que concerne à elevação social do agricultor do ponto de vista religioso, intelectual, técnico, sanitário e econômico.

Art. 5º - Atendidos os objetivos, a Entidade celebra convênios com outros organismos de qualquer âmbito e filtra-se a outros de âmbitos nacional, bem como colabora em atividades similares às suas.

### CAPÍTULO – III

Patrimônio e Manutenção

Art. 6º - Constituem patrimônio da Entidade todos os bens móveis e imóveis que venha a possuir.

Art. 7º - Constituirão receita da Entidade as doações ou subvenções provenientes de particulares, do Governo Federal, do Estado, do Município, e de qualquer outro tipo de contribuição que venha a ter.

## **TÍTULO – IIº**

### **Da Estrutura do MEPES, sua Competência e Procedimento para Reuniões**

#### **CAPÍTULO – I**

##### **Estrutura do MEPES**

Art. 8º - A entidade será regida por uma Junta Diretora, um Conselho Deliberativo e uma Secretaria Executiva.

##### **Da Junta Diretora**

Art. 9º - A Junta Diretora será constituída por:

- a) 1 (um) representante da Sociedade Nacional de Instrução, neste Estado, representada pela Companhia de Jesus no E.S.
- b) 1 (um) representante da Associação dos Amigos do Espírito Santo, designado pela respectiva Diretoria;
- c) 1 (um) representante dos Vigários, indicados entre aqueles cujos municípios sejam objetivo das atividades da entidade;
- d) 1 (um) representante dos prefeitos, indicados entre aqueles cujos municípios sejam objetivo das atividades da Entidade;
- e) 1 (um) representante da ACARES ( Associação de Crédito e Assistência Rural do Espírito Santo), designado pela respectiva Secretaria Executiva;
- f) 1 (um) representante dos pais dos alunos eleito pelos representantes dos pais nos Conselhos Administrativos de cada Escola.
- g) 1 (um) representante dos operadores do MEPES, eleito pela Assembléia dos Operadores;
- h) 1 (um) representante das Entidades nacionais convenientes, eleito pelos órgãos convenientes.

Parágrafo 1º - A junta Diretora será dirigida por um Presidente eleito entre seus membros pelo período de 3 anos, podendo ser reeleito, consecutivamente, por mais um período. Ele será o Presidente do MEPES.

Parágrafo 2º - Das reuniões da Junta Diretora participarão, sem direito ao voto, o Presidente do Conselho Deliberativo ou delegado seu expressamente e o Secretário Executivo.

##### **Art. 10º - É da Competência da Junta Diretora:**

- a) Propor e aprovar alterações nos estatutos;
- b) Autorizar a assinatura de acordos ou convênios;
- c) Eleger o Secretário Executivo pelo período de 3 anos podendo ser renovado por igual período;
- d) Admitir a entrada de novas entidades para o Conselho Deliberativo;
- e) Aprovar o quadro de pessoal e respectivos níveis salariais;

f) Deliberar quanto à aquisição de bens imóveis incorporáveis ao patrimônio do MEPES, bem como a hipoteca cessão ou causão destes bens.

Parágrafo 1º - As eleições para Presidente e Secretário Executivo serão realizadas em data de maneira a não coincidir os períodos dos mandatos.

Parágrafo 2º - Para que seja válida qualquer alteração nos estatutos é necessário que haja pelo menos 2/3 (dois terços) dos votos dos representantes a favor da alteração proposta.

Art. 11º - A Junta Diretora reunir-se-á ordinariamente de 3 em 3 meses e extraordinariamente quantas vezes for necessário.

Art. 12º - As reuniões da Junta Diretora serão sempre convocadas pelo presidente com antecedência mínima de 1 (um) mês, em primeira convocação, e 30 (trinta) minutos após, em segunda e última convocação.

Parágrafo 1º - Qualquer membro da Junta Diretora poderá solicitar ao Presidente reunião extraordinária, e se por este vedado, após o prazo de 15 (quinze) dias, poderá ele mesmo convocar, desde que conte com adesão de metade mais 1 (um) dos membros da Junta.

Parágrafo 2º - Nas reuniões da Junta Diretora as decisões serão válidas quando contarem com os votos de maioria simples, sendo que o Presidente terá o voto de Minerva.

Parágrafo 3º - O quorum necessário para que a Junta Diretora se reúna é de 2/3 (dois terços) dos membros em qualquer convocação.

#### **Art. 13º - Compete ao Presidente do MEPES**

- a) Convocar e presidir as reuniões da Junta Diretora.
- b) Representar o MEPES em juízo e fora dele.
- c) Informar os membros da Junta Diretora das atividades dos órgãos executivos.
- d) Assinar acordos, convênios, contratos, protocolos e ajustes em nome do MEPES.
- e) Empossar o Secretário Executivo.
- f) Articular e intensificar as relações entre MEPES e outras instituições, visando o conhecimento e a consolidação do Movimento.
- g) Negociar com aprovação da Junta Diretora, a contratação de empréstimos internos e externos.
- h) Aprovar o nome da pessoa que, juntamente com o Secretário Executivo, movimentará as contas bancárias do MEPES.

#### **Do Conselho Deliberativo**

Art. 14º - O Conselho Deliberativo será constituído por:

- a) 1 (um) representante de cada membro contribuinte, devidamente designado.
- b) Os representantes dos pais de alunos, em número de 3 (três) indicados pela Associação dos pais.

e) Pessoas físicas que estejam contribuindo ou colaborando significativamente, à critério da Junta Diretora.

Parágrafo 1º - São membros contribuintes todas as Entidades ou Órgãos que convencionam com o MEPES e concordem com o presente estatuto e mantenham uma colaboração significativa, a critério da Junta Diretora, no desenvolvimento da Entidade.

Parágrafo 2º - O conselho Deliberativo será dirigido por 1 (um) Presidente eleito entre os membros.

Art. 15º - É de competência do Conselho Deliberativo:

d) aprovar as contas e atos do Secretário Executivo;

e) Fiscalizar a aplicação dos recursos da Entidade;

Art. 16º - O Conselho Deliberativo reunir-se-á ordinariamente uma vez por ano, até 3 (três) meses após encerrado o exercício do ano civil, para apreciação das contas e atos do Secretário Executivo.

Parágrafo único - Não ocorrendo reunião do Conselho Deliberativo para os fins determinados no presente artigo, serão consideradas aprovadas todas as contas da mencionada Secretaria.

Art. 17º - As reuniões do Conselho Deliberativo serão sempre convocadas pelo Presidente, com antecedência mínima de 1 (um) mês, em primeira convocação, e de 30 (trinta) minutos após em última convocação.

Parágrafo 1º - Qualquer membro do Conselho Deliberativo poderá alicitar ao Presidente reunião extraordinária, e se por este vedado, após o prazo de 15 (quinze) dias, poderá ele mesmo convocar desde que conte com a adesão de metade mais 1 (um) dos membros do Conselho.

Parágrafo 2º - Nas reuniões do Conselho Deliberativo as decisões serão válidas, quando contarem com votos de maioria simples, sendo que o presidente terá o voto de minerva.

Parágrafo 3º - O conselho Deliberativo poderá convocar o Presidente da Junta Diretora e o Secretário Executivo para os esclarecimentos que forem necessários.

#### Da Secretaria Executiva

Art.19º - São atribuições da Secretaria Executiva:

f) Cumprir e fazer as determinações da Junta.

g) Executar o Plano de Trabalho, que deverá ser elaborado anualmente e submetido à Junta Diretora.

h) Controlar e designar pessoal.

i) Zelar pelo patrimônio da Entidade.

j) Propor a Junta Diretora a Expansão das Escolas.

k) Participar das reuniões das Escolas-Família.

l) Submeter anualmente, até 3 (três) meses após encerramento do Exercício, as contas e atos para aprovação do conselho Deliberativo.

Art. 20° - O Secretário Executivo poderá ter, para melhor desempenho de sua função, os assessores nos campos técnico e administrativos, a critério da Junta.

### **TÍTULO – III**

#### **CAPÍTULO – I**

##### **Disposição geral:**

Art. 21° - A nenhum membro da Junta Diretora e do Conselho Deliberativo serão distribuídos lucros, dividendos, bonificações ou vantagens a qualquer título ou pretexto, assim, como os membros da Junta Diretora e do Conselho Deliberativo, no todo ou em parte, não serão remunerados e nem será remetido dinheiro para fora do país e, semestralmente, será publicado, em jornal, a demonstração da receita e do balanço.

Art. 22° - A Junta Diretora providenciará a elaboração de um Regimento Interno que será discutido e aprovado em reunião da mesma.

Art. 23° - Em caso de dissolução dos bens da Entidade terão o destino que a Junta Diretora e o Conselho Deliberativo Provarem por maioria simples de votos.

Parágrafo único - Os bens que se referem, sejam destinados a entidades congêneres, de caráter filantrópico, e de preferência às que mantenham afinidades com objetivos do MEPES ou ao Poder Público.

Art. 24° - Todos os bens imóveis, objetos de doação, serão incorporados no seu patrimônio.

Art. 25° - Os casos omissos nos presentes Estatutos serão decididos pela Junta Diretora.

Art. 26° - É vedada ao MEPES a adesão político-partidária, a discriminação racial e religiosa, qualquer que sejam suas formas.

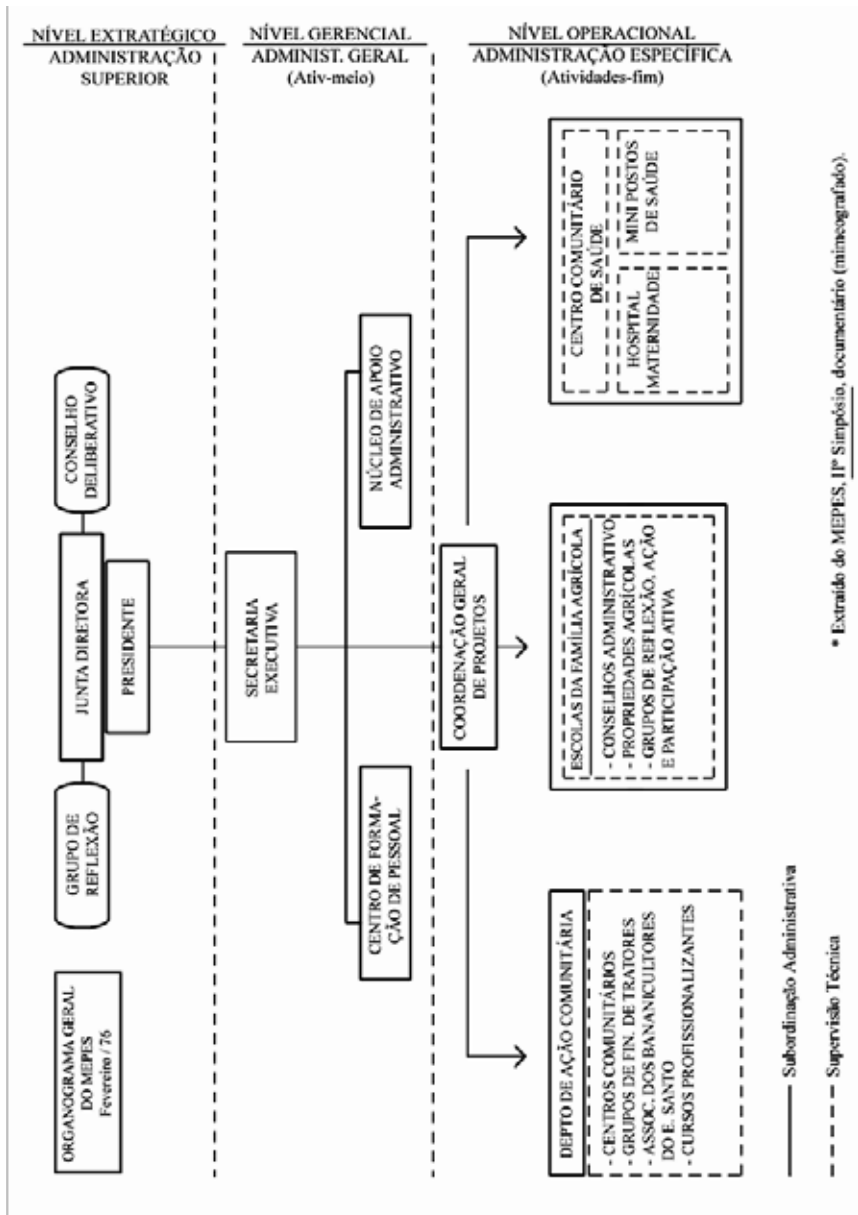
Art. 27° - A totalidade das rendas apuradas serão aplicadas na melhoria de seus benefícios e os saldos, porventura existentes, no fim de cada exercício, serão destinados a beneficência ou inversão patrimonial.





# Sexto Documento

## ORGANOGRAMA GERAL DO MEPES (FEV. 1976)





# Sétimo Documento

## SITUAÇÃO JURÍDICA DO M.E.P.E.S.

### 1 – Fundação

Fundada em 26/04/68, com sede e foro na Cidade de Vitória (ES).

### 2 – Personalidade Jurídica

Cartório Hélio Valentin Sarlo – 14/06/68 – Livro.º-5 na Fl.124 – sob o nº 1.114 de Ordem.

### 3 – Declaração de Fins Filantrópicos

Nº 230.395/71 e nº renovado: 224.165/74.

### 4 – Registro no Conselho Nacional de Serviço Social

Nº 200.015 de 04/03/71.

### 5 – Declaração de Utilidade Pública

Estadual: Lei nº 2.619/71.

Municipais:

- Anchieta: Lei nº 209/68
- Alfredo Chaves: Lei nº 296/68
- Iconha: Lei nº 275/68
- Piúma: Lei nº 40/68
- Rio Novo do Sul Lei nº 34/68

### 6 – Registro no Tribunal de Contas do (E.S.)

Nº 345/68.

### 7- Registro na Secretaria de Educação e Cultura do (E.S.)

Livro nº 3 às Fls. 30 (verso) 31 nº Protocolo: 10.983/71.

### 8 – Reconhecimento do Conselho Estadual de Educação do (E.S.)

Parecer nº 24/71 (Aprovação equivalente a 5ª. E 6ª. Séries).

Parecer nº 130/ 74 (Aprovação do 1º Grau completo).

### 9 – Filiação à Union Internacionale dès Organismes Familiaux

(UNESCO) – Paris – Fevereiro de 1972.

### 10 – registro na Coordenadoria de Proteção Materno Infantil

Nº 4.351, Livro V. Fls. 51 – 20/11/74.



# Oitavo Documento

## ESTATUTOS DA ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DAS ESCOLAS-FAMÍLIAS-RURAIS

### TÍTULO – I CONSTITUIÇÃO

Art. 1º - Com o nome de Associação Internacional de Escolas Famílias Rurais constitui-se uma organização de caráter educativo e familiar, com âmbito internacional, que reger-se-á pelos presentes Estatutos. Sua duração é ilimitada.

### DOMICÍLIO SOCIAL

Art. 2º - O domicílio social principal desta Associação será à Rua Réaumur 59, 75002 PARIS (FRANÇA). Tal domicílio social poderá ser mudado de cidade ou país, por decisão da Assembléia Geral Extraordinária, por proposta da Junta Diretora.

Art. 3º - O âmbito da Associação compreenderá todo o mundo – respeitado o Código Pedagógico das E.F.R. – sem qualquer discriminação de raça, ideologia ou regime político.

### TÍTULO – II FINS

Art. 4º - Coordenar, promover e desenvolver as atividades de todas as organizações de E.F.R. no mundo.

Art. 5º - Representar e defender os interesses das E.F.R. perante os organismos supranacionais e internacionais e estabelecer relacionamentos com eles.

Art. 6º - Difundir e defender os princípios definidos no Código Pedagógico da E.F.R. perante a opinião pública e especialmente nos meios rurais, profissionais e familiares.

Art. 7º - A pedido de interessados, assessorar na criação de novas E.F.R. e na organização de Uniões Regionais ou Nacionais.

Art. 8º - Velar especialmente para que estas novas instituições respeitem o Código Pedagógico das E.F.R.

Art. 9º - Fomentar a comunicação e o intercâmbio de experiências e de material didático entre as E.F.R. de todo o mundo.

Art. 10º - Promover a criação de serviços comuns necessários para o melhor funcionamento da Associação e especialmente de um serviço central de informação e de investigação pedagógica.

### TÍTULO – III COMPOSIÇÃO

Art. 11º - A Associação Internacional de E.F.R. se compõe de membros ativos e honorários:

São membros ativos:

- As Uniões Nacionais, que reúnem todas as E.F.R. de um país.
- As Organizações de âmbito regional ou nacional, que agrupam somente uma parte das E.F.R. de seu país.
- AS E.F.R. independentes, à espera de seu agrupamento regional ou nacional.
- As pessoas ou instituições que tenham iniciado a criação efetiva de E.F.R. ou que se dediquem direta ou indiretamente à sua promoção e ajuda. Para serem admitidos como membros ativos deverão contar com o voto favorável da Junta Diretora e da Assembléia Geral por uma maioria de 2/3 de seus membros, após prévio informe favorável das organizações de E.F.R., já ligadas à Associação Internacional, que existem no seu país.

São membros honorários:

- Todas as pessoas físicas ou jurídicas que se tenham destacado por serviços prestados à Associação Internacional, se admitidos pela Junta Diretora e aceitos por 2/3 da Assembleia Geral.

Art. 12º - Perde-se a condição de membro da Associação Internacional de EFR por:

- decisão unilateral do membro aderido;
- proposta de eliminação feita pela Junta Diretora e ratificada por 2/3 da Assembléia Geral, pelos seguintes motivos;
- não haver respeitado reiterada e gravemente as obrigações contraidas com a Associação Internacional e especialmente às contidas nos Estatutos, tais como:
  - a não assistência a três reuniões consecutivas sem motivo grave;
  - o não pagamento das contas;
  - em geral, por falta de interesse e colaboração para o bom andamento da Associação Internaciona;
  - por desviar-se gravemente do Código Pedagógico das E.F.R.;
  - por manter uma consciente e reiterada atitude de confronto, a nível nacional ou internacional, com outro membro da Associação Internacional.

Art. 13º - São direitos dos membros ativos:

- a) Participar de todas as atividades da Associação Internacional que lhes diz respeito.
- b) Ter voz e voto nas Assembléias Gerais.
- c) Ser candidato a qualquer posto de responsabilidade na Associação Internacional.
- d) Poder apresentar à Junta Diretora todos os projetos, iniciativas e sugestões que se julgue de utilidade para a Associação Internacional.

Art. 14º - São direitos dos membros honorários aqueles que a Assembléia Geral, e por delegação, a junta Diretora, lhes conceder.

## **TÍTULO – IV**

### **ÓRGÃOS DE DIREÇÃO**

Art. 15° - Os órgãos de direção da Associação Internacional de E.F.R. são a Assembleia Geral e a Junta Diretora.

#### **A ASSEMBLEIA GERAL**

Art. 16° - A Assembleia Geral é o órgão supremo e rege a vida da Associação Internacional.

Da Assembleia Geral podem participar com direito à palavra e voto todos os membros honorários.

Art. 17° - São participantes de direito à Assembleia Geral:

- Dois representantes de cada membro ativo. É recomendável que sejam eleitos entre os responsáveis de sua organização regional ou nacional e entre os representantes de suas Associações Familiares.
- Um representante e mais por vinte e cinco E.F.R. dependentes da mesma organização, com um máximo total de dez representantes por organização.

Art. 18° - A Assembleia Geral realizar-se-á em caráter ordinário e obrigatoriamente uma vez em cada dois anos para ouvir as comunicações da Junta Diretora; discutir e aprovar se procedentes, as contas dos dois anos anteriores; votar o projeto de programação (pressupuesto) bianual; determinar as cotas e modalidades de pagamento; proceder à renovação dos componentes da Junta Diretora; estudar e decidir as propostas de admissão de novos membros; designar a data e lugar da próxima Assembleia Geral; e, de uma maneira geral, deliberar sobre qualquer outro tema incluído na Ordem do Dia.

Art. 19° - A junta Diretora convocará a Assembleia Geral com a antecedência de pelo menos três meses da data fixada e enviará a Ordem do Dia.

Art. 20° - A Assembleia Geral ficará legalmente constituída:

Em primeira convocação, com a assistência presente e representada, da metade mais um de seus membros.

Em segunda convocação, se não houver “quorum” suficiente na primeira, qualquer que seja o número de participantes.

Os acordos se farão por maioria simples de votos das pessoas presentes e representadas. Estas decisões obrigarão a todos os membros, presentes ou não.

O membro que estiver impedido de assistir à Assembleia Geral poderá fazer-se representar por outro membro da Assembleia, mediante procuração (“escrito in efecto”). Uma mesma pessoa, porém, não poderá representar mais do que dois votos além do seu.

Art. 21° - A Assembleia Geral será presidida pelo presidente da Junta Diretora ou pela pessoa que legalmente a substitua.

O Secretário da Assembleia Geral será o Secretário da Junta Diretora.

De cada reunião se lavrará a ata correspondente, que será assinada pelo Presidente e pelo Secretário.



Art. 22° - Qualquer outra Assembleia diferente da Assembleia Geral Ordinária, estabelecida no Art. 18°, terá o caráter de Assembleia Extraordinária. Esta Assembleia Extraordinária será por iniciativa da Junta Diretora ou por 1/3 dos membros ativos, sempre que os interesses da Associação Internacional o exijam. Esta Assembleia reger-se-á pelo disposto nos artigos 19°, 20° e 21° dos presentes Estatutos, salvo para as decisões que requeiram o acordo de 2/3 dos votantes.

O voto favorável de 2/3 das pessoas presentes ou representadas será necessário para os seguintes assuntos, que são da competência exclusiva da Assembleia Extraordinária:

- a) Modificação dos Estatutos.
- b) Eliminação de algum membro da Associação Internacional de E.F.R.
- c) Mudança de cidade ou país da sede social da Associação internacional das E.F.R.
- d) Dissolução da Associação Internacional das E.F.R.
- e) Qualquer outro assunto importante que, por sua gravidade, a Junta Diretora proponha seja tratado pela Assembleia Extraordinária.

#### **A JUNTA DIRETORA**

Art. 23° - A Associação Internacional será administrada por uma Junta Diretora composta de três ou seis pessoas, eleitas por votação direta da Assembleia Geral, levando em conta o número de E.F.R. de cada país; para um período de dois anos, sendo possível sua reeleição para um segundo mandato.

Art. 24° - As pessoas eleitas para a Junta Diretora escolherão entre elas o Presidente, um ou vários Vice-presidentes, o Tesoureiro e Secretário ou o Secretário-tesoureiro.

Art. 25° - A Junta Diretora reunir-se-á pelo menos duas vezes ao ano e tomará suas decisões por maioria simples dos membros presentes ou representados, decidindo em caso de empate, o voto de “Minerva” do Presidente.

Art. 26° - São Faculdades da Junta Diretora:

- a) Propor a Assembleia Geral, Ordinária ou Extraordinária, a admissão ou eliminação de algum membro da Associação Internacional E.F.R.
- b) Executar as decisões tomadas na Assembleia Geral.
- c) Criar um Secretariado Permanente e dar-lhe os meios para executar trabalhos encomendados pela Junta Diretora ou pela Assembleia Geral.
- d) Proceder a abertura de contas correntes, à disposição de fundos, à contração de créditos, e, em geral, representar a Associação Internacional em todos os atos naturais ou jurídicos necessários para o desenvolvimento de sua atividade e o cumprimento de seus fins.

Art. 27° - O Presidente da Junta Diretora representará a Associação Internacional de E.F.R., e tem como faculdades concretas:

- a) Convocar e presidir as reuniões da Assembleia Geral e da Junta Diretora.
- b) Firmar com sua assinatura (“visto bueno”) as Atas e certificados.

- c) Em geral, dar unidade a todas as atividades da Associação Internacional e de sua Junta Diretora.
  - d) Executar os acordos da Junta Diretora.
  - e) Ordenar e Assinar os pagamentos.
- Em caso de impossibilidade ou demissão será substituído pelo Vice-presidente.

## **TÍTULO – V**

### **PATRIMONIO E RECURSOS**

Art. 28° - A Associação Internacional de E.F.R. não tem fim lucrativo algum. Será amparada pelas cotas anuais pagas pelos membros ativos e honorários.

A Associação Internacional de E.F.R. poderá utilizar igualmente qualquer recurso, donativo, legado, etc...

Estas necessidades financeiras serão fixadas na programação bienal, preparada pelo Tesoureiro, apresentado pela Junta Diretora e aprovado pela assembléia Geral.

Art. 29° - No caso de dissolução da Associação Internacional de E.F.R., todo o ativo e passivo que possa existir será transferido proporcionalmente para os membros ativos da Associação, salvo que a Assembleia Geral Extraordinária, convoca para isto, disponha de outra maneira.



# Nono Documento

## REGIMENTO ESCOLAR DAS ESCOLAS DA FAMÍLIA AGRÍCOLA (EXCERTOS)

### Preâmbulo

Estas normas visam precisar o espírito que deve animar as Escolas da Família Agrícola (EFA), mantidas pelo movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e definir normas para o funcionamento das mesmas.

As EFAs se regem pelos seguintes princípios:

- A vida amadurece e faz crescer mais que a Escola e os Mestres.
- A responsabilidade é a base de todo desenvolvimento.
- O importante é o conjunto e não o particular.

### TÍTULO – I

#### DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º - A denominação oficial dos estabelecimentos é: Escola da Família Agrícola (EFA), acrescentada do nome da localidade e do município onde está situada a escola.

(...)

Art. 2º - A entidade mantenedora, Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) tem sua sede na Praça Anchieta, 1. ANCHIETA – Estado do Espírito Santo.

Art. 3º - As Escolas da Família Agrícola estão legalmente autorizadas a funcionar pelo parecer 24/71 do Conselho Estadual de Educação aprovado na sessão plenária de 26/03/71.

### TÍTULO – II

#### DOS FINS E OBJETIVOS:

Art. 4º - As EFAs pretendem desenvolver um trabalho educacional no meio rural, contando com a participação das famílias dos agricultores, das comunidades, da equipe de monitores e das entidades municipais, estaduais, nacionais e internacionais. Todos participam desta ação comunitária educativa e desenvolvimentista, buscando a promoção do homem do campo. Não se trata, pois de um trabalho estritamente escolar nos moldes tradicionais, procurando atingir não só os jovens do meio rural, mas envolver toda a comunidade em um trabalho comum.

Art. 5º - Para a consecução dos fins e objetivos estabelecidos no Art. 4º, a EFA propõe uma metodologia própria considerando o aluno inserido em sua família e comunidade, procurando não somente o crescimento do aluno, mas deste com sua família e comunidade.

Art. 6º - Para a integração do aluno à sua família e comunidade, a EFA se utiliza dos seguintes meios: Alternância, Plano de Estudo, Internato e Ação Comunitária.

## **TÍTULO – III**

### **DA ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA**

#### **CAPÍTULO I**

##### **DA EQUIPE DA ESCOLA**

###### **Secção I – Da contribuição da equipe**

Art. 7º - Cada EFA estará sob a responsabilidade de uma equipe composta de 4 monitores, sendo que um deles exercera a função de Coordenador.

Art. 8º - A formação das equipes é de competência da Secretaria Executiva do MEPES e deverá ser aprovada pela Junta Diretora.

Art. 9º - A Secretaria Executiva, antes de formar cada equipe, deverá consultar os monitores e o Conselho Administrativo de cada Escola.

###### **Secção II – Das competências e Atribuições da Equipe**

Art. 10º - Cada membro da equipe terá a responsabilidade de um setor de trabalho, não se limitando somente ao ensino, mas participando também das atividades da escola e do ambiente, de acordo com suas capacidades e as exigências do trabalho.

Art. 11º - A equipe deve orientar o aluno no trabalho comunitário, tornando-se também ele um agente de desenvolvimento.

Art. 12º - A equipe necessita de formação técnico-pedagógica exigida pelo trabalho. Cabe a cada membro procurar o aperfeiçoamento dentro de seu setor de trabalho, devendo a Secretaria Executiva facilitar este aperfeiçoamento.

Art. 13º - Cada membro da equipe deve manter contato direto com os pais para um melhor trabalho de educação.

Art. 14º - Cada equipe deverá se reunir periodicamente para avaliação e planejamento do trabalho.

Art. 15º - Cada equipe deverá apresentar à Secretaria Executiva e aos pais a programação anual das atividades escolares.

Art. 16º - Antes de afastar definitivamente um aluno da escola, a equipe tem a obrigação de consultar o Conselho Administrativo e a Secretaria Executiva.

Art. 17º - A equipe deverá promover um ambiente de respeito, trabalho e convivência na escola.

###### **Secção III - Das Responsabilidades da Equipe**

Art. 18º - Tendo em vista o entrosamento com as famílias, a equipe deverá fazer pelo menos 3 visitas por ano às famílias dos alunos.

Art. 19º - Cada membro da equipe deverá responder por suas responsabilidades diante do Conselho Administrativo e da Secretaria Executiva.

Art. 20º - A Equipe se compromete a integrar-se à filosofia do MEPES e atuar em conformidade com ela.

Art. 21º - Ela é também responsável pelo progresso e pelo desenvolvimento do MEPES.

Art. 22º - Cada membro da equipe, juntamente com o Coordenador é responsável pelo relacionamento com as pessoas físicas e jurídicas com as quais a escola mantém contato.

#### **Secção IV – Do tempo de trabalho**

Art. 23º - O tempo de trabalho é integral, por isso, outros encargos remunerados ou demasiado absorventes, não serão permitidos.

Parágrafo 1º - A presença permanente do monitor entre os alunos (inclusive durante as noites e recreio) é considerada de necessidade absoluta, para um maior entrosamento entre aluno e educador.

Parágrafo 2º - A duração normal do trabalho na Escola vai do começo das aulas até as refeições inclusive. Fora desse tempo, os monitores que não forem responsáveis do dia ficam livres.

Parágrafo 3º - Cada monitor tem direito a: um dia e meio de descanso por semana; 10 dias de férias no meio do ano escolar; 30 dias de férias no fim do ano escolar.

#### **Secção V – Do Coordenador e Competências**

Art. 24º - O Coordenador é escolhido pela equipe de cada escola e apresentado à Secretaria Executiva para a aprovação.

Art. 25º - O Coordenador é responsável pelo bom andamento da escola no seu conjunto.

Parágrafo 1º - Participa das reuniões dos Coordenadores das outras escolas quando convocadas pela Secretaria Executiva, devendo depois convocar à equipe as conclusões.

Parágrafo 2º - Apresentar à Secretaria Executiva as decisões tomadas na escola.

Parágrafo 3º - Reúne periodicamente a equipe para a programação e revisão do trabalho.

Parágrafo 4º - Garante a execução e eficiência do trabalho planejado em equipe exigindo dos monitores e alunos à execução das suas tarefas.

#### **Secção VI – Dos monitores e Competências**

Art. 26º - A atividades do monitor é feita de acordo com a escolha levada e feita dentro da equipe, sendo responsável pelas incumbências determinadas em equipe.

Parágrafo 1º - O monitor deve obedecer a um programa escolar já estabelecido para as escolas.

Parágrafo 2º - O monitor terá a seu cuidado as matérias que lhe forem atribuídos pela equipe.

Parágrafo 3º - Para deixar o trabalho o monitor deverá consultar a equipe e o Coordenador.

Parágrafo 4º - O monitor deverá participar de reuniões, encontros e cursos dentro de sua especialização e depois transmitir à equipe as conclusões. (...)

## **CAPÍTULO II DOS ÓRGÃOS COLEGIADOS**

### **Secção I – Do Conselho Administrativo**

Art. 27º - A responsabilidade administrativa de cada escola cabe a um Conselho Administrativo, formado de: coordenador da Escola; um representante da comunidade local, indicado pela Associação de pais e pela Secretaria Executiva; três representantes dos pais dos alunos, eleitos pela Assembleia dos pais; dois representantes dos ex-alunos, eleitos pela Assembleia dos ex-alunos; dois representantes dos alunos, um para cada turma, eleitos pelos próprios alunos.

Art. 28º - Cabe ao Conselho Administrativo:

- a) Atuar no recrutamento de novos alunos para as Escolas, conscientizando os pais e comunidades sobre o valor da educação;
- b) Determinar juntamente com a equipe de monitores, o calendário das atividades escolares;
- c) Participar do exame de seleção dos alunos;
- d) Acompanhar o andamento da escola;
- e) Avaliar as decisões tomadas pela equipe;
- f) Administrar a escola e a propriedade, controlando a contabilidade de ambas;
- g) Avaliar no final do ano o andamento da Escola e enviar à Secretaria Executiva do MEPES sugestões sobre a Escola e os diversos agentes educacionais;
- h) Promover a participação dos pais e comunidade na vida da escola;
- i) Participar da avaliação final dos alunos.

Art. 29º - O Conselho Administrativo deverá ser renovada a cada 2 (dois) anos.

Parágrafo 1º - As reuniões ordinárias do Conselho Administrativo serão mensais, devendo ser realizadas no mínimo 10 (dez) por ano.

Parágrafo 2º - Qualquer membro do Conselho Administrativo poderá solicitar reuniões extraordinárias.

Parágrafo 3º - As decisões serão validas quando contarem com a maioria de votos dos presentes.

### **Secção II – Da Associação dos Pais**

Art. 30º - Os pais são os principais agentes educacionais, pois são responsáveis diretos pela educação dos filhos devendo participar e favorecer o dialogo entre família e Escola, para que esta possa corresponder aos anseios de todos.

Art. 31º - Para uma maior participação na ação educativa da Escola, os pais devem se congregarem em associação.

Parágrafo único: Os pais têm as seguintes atribuições:

- a) Participar das decisões tomadas na Escola;
- b) Ajudar a equipe nas dificuldades;

- c) Ajudar os filhos para que possam desenvolver seus conhecimentos adquiridos na Escola;
- d) Promover, juntamente com os filhos, atividades comunitárias nas comunidades;
- e) Indicar o representante da comunidade local para o Conselho Administrativo;
- f) Eleger os três representantes para o Conselho Administrativo
- g) Colaborar com a equipe no recrutamento de novos alunos.





# Décimo Documento

## EXEMPLARES DE PLANOS DE ESTUDO P.E.: A HISTÓRIA DA NOSSA FAMÍLIA.

Alunos : 1º Ano  
Alternância: 2ª Sessão  
Data: 6 de Março de 1976.

---

Sabemos que 50 anos atrás aqui no norte do Espírito Santo quase não havia moradores. Agora já existem comunidades com muitos moradores.

A história dos primeiros moradores desta região ainda não foi escrita, mas um dia alguém a escreverá.

Nós não precisamos esperar que alguém escreva essa história, porque nós e as nossas famílias tomamos parte desta história.

Será que esta história não merece ser conhecida?

Será que é importante só a história que está escrita nos livros?

Será que esta história não pode ensinar nada aos nossos filhos?

1. Quando a nossa família veio morar aqui no norte do Espírito Santo?
2. Antes de vir para o norte, onde morou a nossa família?
3. Por que motivo nossa família deixou o lugar onde morava e veio para o norte do Estado?
4. Quando viemos para o norte do Espírito Santo, onde fomos morar?
5. Quando chegamos, o que encontramos por estas bandas?
6. Logo que chegamos, que dificuldades enfrentamos para ajeitar as coisas?
7. Como conseguimos a terra aqui do norte?
8. Desde que estamos aqui no norte do Espírito Santo, em quais lugares já moramos?
9. Antes de vir para cá, a maioria das famílias que moram aqui no norte, moravam no sul do Estado. Mas se formos olhar a história da nossa família, descobrimos que os nossos avós ou bisavós vieram de bem mais longe.
10. Quando os nossos avós ou bisavós chegaram ao Brasil?
11. De onde vieram?
12. Que problemas enfrentaram na viagem?
13. Que bens possuíam quando chegaram ao Brasil?
14. Logo que chegaram ao Brasil, em que lugar foram morar?
15. Que dificuldades encontraram para poder morar e trabalhar lá?
16. Penando na história dos nossos antigos, descobrimos que foi, muitas vezes, uma história de dificuldades e de lutas. E tudo para conseguir um pedaço de terra para sustentar a família. Agora somos nós que levamos para frente à luta que eles começaram.



17. Que vantagens trouxe para nós este aumento de preço?
18. Trouxe também algumas desvantagens? Quais?
19. Vendo a situação de hoje e olhando à situação do passado podemos fazer os nossos planos para o futuro
20. Nos próximos anos, como pensamos que será o preço da mandioca?
21. Nós, quanta mandioca tem intenção de plantar nos próximos anos?
22. Enfim, achamos que vale a pena arriscar um bom plantio de mandioca?  
Por quê?

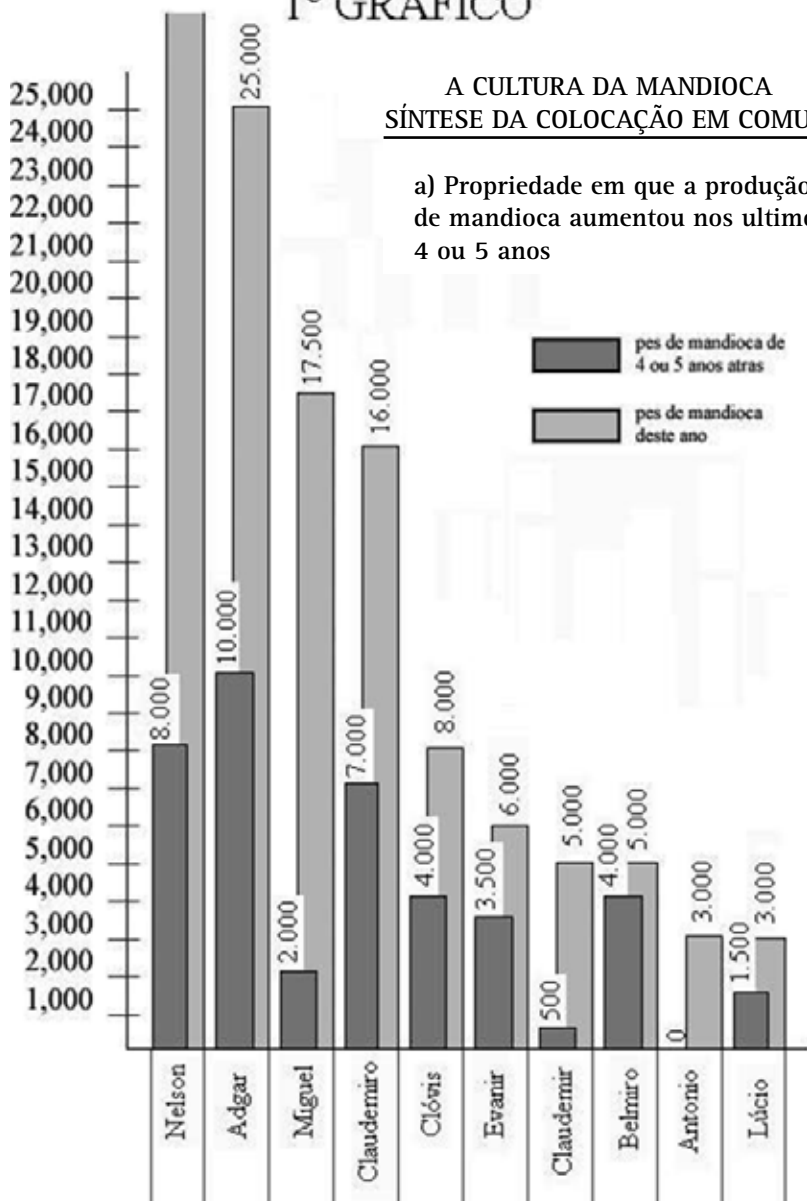
\*\*\*\*\*

**BOM TRABALHO E ATÉ À PRÓXIMA - DE 16 A 21 DE AGOSTO DE 1976**

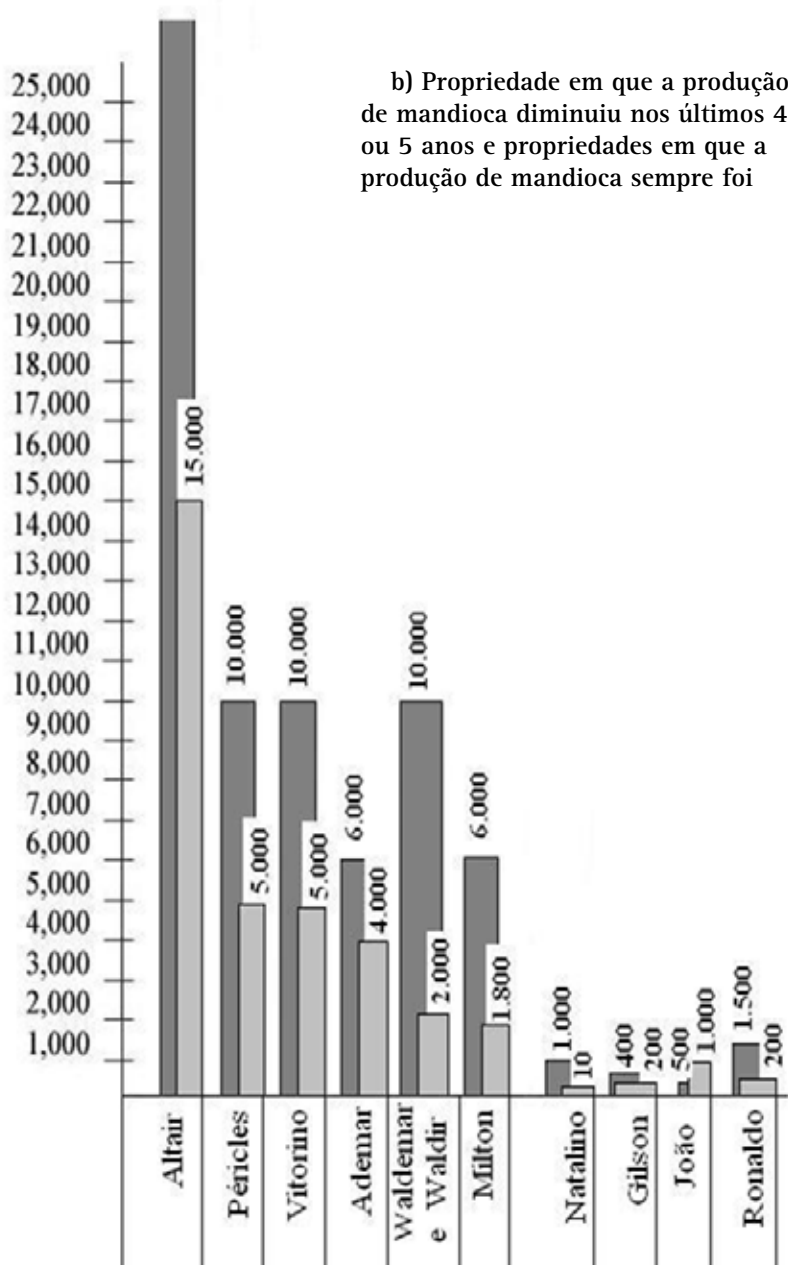
### 1º GRÁFICO

#### A CULTURA DA MANDIOCA SÍNTESE DA COLOCAÇÃO EM COMUM

a) Propriedade em que a produção de mandioca aumentou nos últimos 4 ou 5 anos



## PRODUÇÃO DA MANDIOCA – PLANO DE ESTUDO II



## 2º - OBSERVAÇÕES

O gráfico da página anterior representa a situação da cultura da mandioca nas nossas propriedades. Olhando o gráfico podemos fazer as seguintes observações:

1º - Nos últimos anos, 10 propriedades, a produção de mandioca aumentou do dobro e, às vezes, até muito mais que isso. É que alguns agricultores já tinham notado que a mandioca estava tendo uma boa saída e por isso plantaram mais.

2º - Sempre nos últimos anos, em 6 propriedades, a produção diminuiu. Isto parece ter acontecido porque anos atrás a mandioca quase não tinha valor e os agricultores desanimaram de plantar muito.

3º - Enfim, notamos que em 4 propriedades a produção de mandioca nunca foi muito grande.

## 3º - MAIS ALGUMAS OBSERVAÇÕES

1) Repararemos que as VARIEDADES de mandioca plantada são muitas. Os alunos fizeram as listas seguintes:

**VARIEDADES DE AIPIM:** branco, roxo, rosa, ponta roxa, cacau, arara, ararim, saracura, branquinha, manteiga, talo vermelho, cinco minutos, canoa ou vara de canã, rabanete.

**VARIEDADE DE MANDIOCA BRAVA:** mandioca brava, margarina, chargona, piriquito, gravetinha, armônica, veadinha, formosa, formosinha, alecrim.

São 24 variedades, cada uma com seu nome; Isto mostra que a mandioca é uma cultura muito popular.

2) **ESCOLHA DO LOCAL:** a mandioca é uma cultura que se dá bem mesmo em terras não muito boas. A maioria dos agricultores planta mandioca no meio do café novo, principalmente no morro.

Essa prática traz as seguintes vantagens:

- É aproveitada a terra entre as carreiras de café.
- A mandioca é a cultura que se dá melhor no meio do café.
- Plantando mandioca no meio do café, é mais fácil que sobre um pedaço de terra, na propriedade, para o milho.
- A mandioca sombreia o café novo.

Mas tem também algumas desvantagens:

- A mandioca tira a força do café.
- O café não cresce bem, fica amarelado e não carrega bem.
- Na hora da colheita, se tiver mandioca no meio, atrapalha.

3) As **DIFICULDADES** encontradas para cuidar direito do mandiocal são as capinas para combater o mato e estar sempre em cima para combater as formigas, porque não tinha remédios bons.

4) As **VANTAGENS** de ter um mandiocal na propriedade são:

- Fazer farinha e polvilho para o gasto.
- Preparar comida para as criações.
- Economizar milho.
- Enfim vender. E hoje se vende mais que no passado e a um preço melhor.

5) O PREÇO atual de um carro de mandioca é de Cr\$ 3.000,00 contra os Cr\$ 300,00 de alguns anos atrás. Um saco de farinha que valia uns Cr\$ 20,00, já passou para Cr\$ 180,00 ou 200,00.

Por que o preço da mandioca subiu tanto?

As causas apontadas foram:

- Hoje há mais farinheiras e mais comércio.
- A farinha está sendo comercializada também em lugares que não produzem mandioca.
- Nada mais produz com fartura, como uma vez. A mandioca começou a ficar em falta e o preço subiu.
- A farinha subiu porque nada hoje é barato. Tudo tem valor e pode ser vendido.
- Uma vez a mandioca tinha poucas utilizações: fazer farinha e preparar comida para as criações. Hoje, deve ter outras utilizações. Pelo menos é aquilo que alguns dizem, mesmo se ninguém sabe dizer com certeza quais são estas outras utilizações. Fala-se por aí que estão tirando álcool da mandioca para substituir, em parte, a gasolina, que está muito cara. Mas aquilo que se sabe sobre isto é bem pouco.

O fato é que o preço subiu. O difícil é dizer por que subiu! Os motivos deste aumento de preço não são bem claros, pelo menos para nós.

Todos nós sabemos que a farinha é uma comida fraca, mas, ao mesmo tempo, é uma comida muito comum. A maioria dos brasileiros não come sem farinha. Será que o comércio está se aproveitando deste costume para lucrar o mais que pode?

Ou será que o preço está subindo porque algumas indústrias estão querendo tirar álcool ou outras coisas da mandioca?

O atual aumento de preço está favorecendo aos agricultores e aos comerciantes, mas está prejudicando aos consumidores, isto é, aqueles que vão comprar farinha no comércio.

Para os agricultores este aumento de preço trouxe mais animação para plantar. Animados não estão só os proprietários, mas os meeiros também.

**Conclusão:** Um aluno escreveu: “O preço atual ajuda aos pobres que produzem mandioca e prejudica aos pobres que compram farinha”. Esta nos pareceu uma observação muito fina, que nos obriga a pensar naquilo que está por trás deste aumento de preço.



## P.E.: O CLIMA EM NOSSA REGIÃO

ALUNOS: 2º Ano

ALTERNÂNCIA: 6ª Sessão

DATA: 29 de maio de 1976.

---

“Chove pouco e não chove de acordo” andam dizendo os agricultores. E acrescentam: “Uma vez chovia mais”. O tempo já prejudicou a produção de feijão do ano passado e atrasou o plantio de feijão deste ano. E sempre que a produção diminui, os agricultores se queixam que é por falta de chuva. Como se não bastasse, alguns estudiosos andam dizendo por aí que o clima do norte do Espírito Santo está mudando. Que tem de verdade em tudo isso?

1. Muitos agricultores dizem que antigamente chovia mais. Naqueles tempos, quais eram as épocas das chuvas?
2. Hoje em dia, quais são as épocas do ano que chove mais?
3. E de fato, em que época do ano precisamos mais das chuvas?
4. Quais são as culturas que mais sofrem com a falta da chuva?
5. Quais são as culturas que mais aguentam a falta de chuva?
6. Vamos mostrar alguns exemplos de culturas de nossa propriedade que, nestes últimos anos, foram prejudicadas pela falta ou atraso de chuva?
7. Sempre que a produção diminui, os agricultores se queixam que é por falta de chuva. Se hoje em dia chovesse igual à antigamente, será que as colheitas seriam iguais às de antigamente?
8. Além de prejudicar a produção, que outras dificuldades traz para nós a falta de chuva?
9. Dizer que antigamente chovia mais pode é fácil. O problema é descobrir por que chovia mais.
10. Em nossa opinião, por que as chuvas diminuíram?
11. Muitos velhos dizem que é Deus quem manda chuva e que se ele não quiser não vai chover. O mais que a gente pode fazer é rezar e fazer novena. Nós, o que achamos desta opinião?
12. Há 30 anos havia muitas matas e agora estão quase todas derrubadas. Será por isto que está faltando chuva?
13. O IBDF está exigindo que todas as pessoas que possuem mata, tem que deixar 20% destas. Por que o IBDF está exigindo isso? Ele também está preocupado com a falta de chuva?
14. Por exemplo, se o IBDF deixasse acabar com as matas, o que poderia acontecer na nossa região?
15. Tendo presente a situação de uma vez e a situação de hoje, como pensamos que será o clima de nossa região no futuro?

16. No fim das contas, será que podemos fazer alguma coisa para não piorar ainda mais a situação atual?

\*\*\*\*\*

## **BOM TRABALHO E ATÉ A PRÓXIMA DE 14 A 19 DE JUNHO DE 1976**

### **Síntese de discussão**

Fica meio difícil estabelecer com certeza as épocas das chuvas, de antigamente e de hoje. Mesmo assim os agricultores afirmam que uma vez chovia mais. Hoje em dia, parece que a seca está cada vez mais castigando as culturas e as chuvas muitas vezes atrasam.

Este ano, por exemplo, o atraso da chuva prejudicou o plantio de feijão e a seca de dezembro-janeiro prejudicou a colheita de milho e feijão.

As épocas em que os agricultores mais precisam de chuva, são os meses de março-abril e setembro-outubro, isto é, os meses de plantio das culturas brancas.

Não é só a falta de chuva que está prejudicando as culturas. Têm também os insetos e o enfraquecimento da terra. Será que falta de chuva, insetos e enfraquecimento da terra estão ligados um com o outro?! Será que uma coisa não tem nada a que ver com as outras?!

A seca, além de prejudicar as culturas, traz também outras desvantagens: dificulta o trabalho, seca os córregos, dá muita poeira e resseca o solo.

### **Por que as chuvas estão diminuindo?**

1º - Muitos dizem que se não chove é porque Deus não quer, ou porque é um castigo de Deus ou porque os homens não rezam mais.

Mas os alunos das escolas, estudando, descobrem que a chuva é um fenômeno da natureza, que não tem nada a ver com milagre.

Então, como combinar as duas coisas? Isto é, a chuva vem de Deus ou vem da natureza?

Quando um carro enguiça, a culpa nem sempre é de quem construiu o carro, e sim de quem usou o carro. Como não soube usá-lo direito, estragou-o.

Quem construiu este mundo foi Deus mesmo, e ele o fez muito bem, de maneira que não faltassem as chuvas e todas as outras coisas que os homens precisam.

Porém, Deus entregou este mundo bem feito na mão dos homens e agora os responsáveis pelo bom funcionamento do mundo são os próprios homens.

Se não chove mais como antigamente, será que e porque Deus não quer ou não será porque os homens estragaram aquelas coisas criados por Deus, que nos davam chuva? As matas, por exemplo!

E se continuar a chover cada vez menos, será que adianta muito ficar só rezando?

Deus entregou este mundo, por ele criado, não a crianças, e sim a homens adultos e responsáveis. E se estes homens estragaram, em parte, o que Deus fez tão bem, a quem cabe o dever de consertar as coisas? Ao próprio Deus ou aos homens?

2º- Muitos dizem que se não chove é porque estão acabando com as matas. Eles dizem que as matas puxam as chuvas. Os agricultores mesmos constataram que quando tinha as matas chovia quase todos os dias e hoje chove bem menos.

Nas escolas os alunos aprenderam que as plantas seguram muitas das águas das chuvas, depois as chupam para o seu sustento e enfim lança no ar uma grande quantidade de vapor de água que, em seguida, forma as nuvens e daí outras chuvas.

Aonde não tem matas, as chuvas provocam enxurradas, as águas vão logo para os córregos e são levadas embora. A terra resseca cada vez mais, tem pouca evaporação da terra, se formam poucas nuvens (que o vento pode até carregar embora), e assim vai chovendo cada vez menos.

Se o IBDF e o governo estão baixando leis para não acabar com as matas, deve ser porque eles também estão vendo que a situação não está muito boa e acham que com as matas o ambiente e as terras não se conservam bem. Então, deve ser que o IBDF e o governo também acham que conservando as matas se favorecem as chuvas.

### **Pensando no futuro**

Alguém está preocupado que o Norte do Espírito Santo vire deserto. Isso já foi escrito em alguns jornais e revistas. Talvez seja um pouco exagerado.

O deserto é um lugar onde não chove e aonde se produz nada porque as plantas não têm condições de viver.

Se por aqui estamos notando uma diminuição das chuvas e uma diminuição das produções, devemos nos preocupar. Será que não estamos a caminho do deserto? O que podemos fazer para não chegar até lá? Temos que pensar!

# Décimo Primeiro Documento

## DOCUMENTO DE SANTA HELENA: OS OBJETIVOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

### 1. Objetivos Gerais

Para planejar uma ação educativa, não é suficiente o conhecimento da realidade onde se atua ou da população com quem se lida, é preciso uma opção filosófica, isto é, é preciso explicitarmos o termo social 'para que' nós queremos trabalhar.

Trata-se de um ponto de extrema importância, sem o qual trabalharemos sem consciência como meros executores. Doutro lado é preciso concordarmos, pelo menos no mais importante, caso contrário cada qual levaria para um lado diferente e faltaria assim a união indispensável.

Para que tipo de sociedade nós queremos marchar? Quais as características fundamentais da sociedade futura que nós queremos?

De acordo com os relatórios concluímos que, o grupo como um todo, não definiu claramente o 'PARA QUE' do seu trabalho educativo. Porém, analisando os dados por ele fornecidos nas discussões, colhemos alguns elementos que permitiram uma hipótese:

- Construção de uma sociedade em que, progressivamente: a) haja mais participação na cultura, no poder, nas informações; b) haja mais condições suficientes de trabalho para todos: terra, valorização da profissão, técnica; c) haja reflexão sobre a realidade: conhecimento dos desequilíbrios e das possibilidades, atitude crítica diante desses desequilíbrios e possibilidades; d) que as pessoas saibam decidir o que fazer e como fazer na vida; e) que o relacionamento na família, no trabalho e na comunidade viva dentro de um clima de democracia (igualdade, respeito humano, sem autoritarismo, etc.); f) que se encare a religião como fazendo parte da vida do dia a dia; g) que se vá acabando com a exploração entre as pessoas individualmente e entre classes.

Essas são as linhas fundamentais de nossa filosofia social. Conforme essas linhas, devemos planejar nossa ação social e avaliar nossos resultados.

### 2. Objetivos Específicos.

Orientar social e profissionalmente o jovem do meio rural, para a vida, em vista de sua participação numa sociedade democrática.

- a. **Nível Cognitivo - Pessoal:** conhecimento que permita ao jovem participar da sociedade; **Profissional:** conhecimento que permite escolher uma profissão e iniciar sua vida profissional;

- b. **Nível de aptidão - Pessoal:** informar-se no cultural, social e político; informar à sua comunidade e outras comunidades; analisar situações e fatos, integrá-los em uma visão de conjunto, avaliar fontes de informações, situação, fatos e atitudes; atuar nas estruturas culturais, sociais e políticas ao seu alcance; criar soluções novas, no cultural, social e econômico; no geral, para manter e desenvolver seu potencial físico, intelectual e afetivo; **Profissional:** informar-se sobre problemas e técnicas novas no campo profissional; transmitir esta informação à sua própria comunidade e outras; analisar situações e dados, comparar com outros, relacionar com dados técnicos e científicos, avaliar práticas e resultados e sistematizar; planejar, dirigir e executar suas tarefas profissionais; adaptar-se a situações novas e criar soluções adequadas;
- c. **Nível atitudinal - Pessoal:** criar atitudes de crítica, criatividade, de participação diante da religião, de situações políticas e sociais e da economia; receber informações e interpretá-las; aceitação e valorização de cada um, em suas características físicas e intelectuais; apreço da vida e do trabalho em equipe; sentido de responsabilidade no profissional, no cultural, no social e no político.

### 3. Objetivos quanto ao Meio Ambiente

- Fazer com que o homem do campo se promova tendo a EFA como veículo de orientação.
- Realizar um processo centrípeto para o campo, a longo, médio e curto prazo, isto é, a orientação fundamental da EFA é de abrir possibilidades quanto ao meio rural, sem, porém, criar obstáculos à saída do campo (ex.: diploma e cultura geral).
- Viver e acompanhar a problemática e as possibilidades do meio ambiente.
- Fazer com que esta sociedade sinta a problemática, conscientizando-se sobre a mesma.
- Fazer com que o homem do campo se sinta valorizado perante seus atos.
- Estimular a formação de líderes dentro da comunidade.
- Fazer com que o homem do campo tenha capacidade de autoconfiança nas suas possibilidades.
- Fazer com que a ação da escola seja capaz de atender a todas as classes rurais.
- Levar o homem do campo a assumir conscientemente a vida, escola.
- Preparar pessoas para assumir a responsabilidade em divulgar e atuar, no sentido da comunidade.

### Referências particulares:

- **Pais:** Fazer com que os pais assumam o seu papel de educadores quanto ao filho e ao meio ambiente.

- **Agricultores:** orientar e estimular tecnicamente os agricultores (pais e não pais) quanto aos problemas de sua propriedade.
- **Liderança:** (políticas, religiosas, sociais, comerciais, ex-alunos, etc.) fazer com que assumam ativa e positivamente a problemática desenvolvimentista do meio rural.



# Décimo Segundo Documento

## BASES ESTRUTURAIS E METODOLÓGICAS DAS ESCOLAS DA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Para responder às exigências do meio rural, as Escolas-Família operam conforme as seguintes bases estruturais e metodológicas: - Alternância - Plano de Estudo - Internato e pequeno grupo - Idade dos alunos - Ciclo de formação - Papel das famílias - Papel da Comunidade - Papel do Centro de Formação.

### 1. A Alternância

A alternância constitui a estrutura pedagógica fundamental e permite, através do Plano de Estudo, uma relação autêntica entre vida e escola. Pode ser definida como continuidade da formação numa descontinuidade de atividades. O jovem permanece uma semana na escola e quinze dias com sua família continuando, assim, a alternância durante o ano de formação.

Por serem três os anos de formação, cada escola realiza um rodízio desta forma: quando o 1º ano fica na escola, pela duração de uma semana (chega na 2ª feira e volta no sábado), o 2º e 3º anos ficam em casa; quando o 2º fica na escola, o 1º e 3º permanecem em casa; e quando o 3º ano fica na escola, o 1º e 2º estão em casa. Cada turma, portanto, passa alternadamente 13 semanas (sessões) por ano na Escola que, desta maneira, nunca fica ociosa.

Essa alternância permite uma formação em três fases:

- Uma fase de Pesquisa, realizada na vida, para despertar o interesse. O jovem descobre sua experiência e progressivamente chega a uma tomada de consciência. A vida da família e da comunidade de cada aluno representa o ponto de partida da educação nas Escolas-Família. Entende-se por vida o conjunto de situações culturais, sociais, políticas, econômicas, profissionais, diariamente experimentadas por famílias e comunidades física, intelectual e afetivamente. Tal vida, para seu aproveitamento máximo na educação, deve ser compartilhada plenamente pelo aluno, bem conhecida e parcialmente compartilhado pelos monitores e objeto de uma constante reflexão pelos alunos, pais e monitores.
- Uma fase de aquisição feita na Escola, utilizando o que foi descoberto pelo jovem; esclarecendo-o e ampliando-lhe seus horizontes com explicações científicas e técnicas, oferecendo aos alunos a base de uma cultura geral que, mais adiante, lhes permitirá pesquisar, classificar, sintetizar e expressar o descoberto e já adquirido.



- Uma fase de **assimilação**, na vida e na escola visando que cada aluno estabeleça relações e faça sínteses entre as experiências da vida e as aquisições escolares (=caderno de propriedade).

## 2. O Plano de Estudo

O plano de Estudo é o instrumento pedagógico fundamental da Escola-Família, ele é a pedagogicização da alternância; é a forma concreta de tornar em ato as potencialidades da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões.

Dentro do método da alternância, portanto, utiliza-se uma atividade que permite tornar efetivo. Maximizando-o, o princípio de que a vida educa e ensina. O Plano de Estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe dos professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar, com seus pais, um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio e suas vivências. As respostas ao P.E., que o aluno anota em seu caderno de propriedade ou do lar, são postas em comum ao voltar à Escola no início de nova sessão de aula.

### Metodologia do Plano de Estudo

A Escola-família dá máxima importância ao descobrimento e à expressão, pelo aluno de suas vivências. Numa primeira etapa, ao descobrir que o cotidiano não é banal, comum, o aluno e sua família despertam e tomam uma atitude ativa. O fato de comer muita farinha é um fato banal. Mas dedicando algum tempo ao redor de um guia para pensá-lo em família, o tema adquire interesse. “A verdade é que comemos mais farinha que verduras, mas a farinha nos “enche” nos dá força etc...”. Pouco a pouco, o pessoal expressa suas vivências com as suas palavras, com seus valores, normas, imagens.

Submersos nos problemas da vida diária, os alunos não veem a dimensão desses problemas; pondo-se, entretanto, em atitude de análise, de reflexão, dominam mais a situação e entram numa atitude de questionamento. É uma segunda etapa no processo de formação. Do despertar passa-se ao questionamento, etapa muito importante se não quisermos fechar o aluno em seu mundo. Confrontar-se-ão diferentes pareceres: o seu pai, que não satisfaz sem farinha; o da mãe ou do irmão, que não querem engordar; as épocas de escassez e outras etc. Assim nascem perguntas: É verdade que a farinha “enche”? Há outros alimentos que podem fazê-lo? O que os tataravós comiam na Europa? O que se come agora? Porque falta farinha?

Essas duas fases se realizam durante a atividade do Plano de Estudo.

Mas, como consequência da primeira etapa de estudo vivencial, surge uma terceira: o aluno, em atitude de questionamento, torna-se exigente nos trabalhos que lhe são dados e questiona a respeito da educação, do ensino dos Monitores, obrigando-os a adaptar permanentemente seu conhecimento e sua maneira de lidar com os alunos.

Em biologia, o Monitor terá que explicar o que significa “encher”, passar deste termo ao de alimentar, digerir, etc... Ver o valor nutritivo limitado da farinha, dos outros alimentos, ver as equivalências entre os alimentos.

A história explicará a migração, as mudanças de costume, a colonização, etc... A geografia física e a ecologia explicarão porque o meio físico favorece a mandioca. As Ciências Aplicadas abordam o problema da produção de alimentos, mas também os problemas econômicos e políticos e auxiliados pelas Ciências Sociais.

#### ESQUEMATICAMENTE, O PLANO DE ESTUDO

ESTUDO COM A FAMÍLIA E A COMUNIDADE	COLOCAÇÃO EM COMUM DO ESTUDO NA ESCOLA	CONTRIBUIÇÕES E FUNDAMENTAÇÕES NA AULA
Análise da realidade. Comparação. Reflexão.	Comparação entre os casos particulares. Semelhanças. Diferenças. Causas. Perguntas	Perguntas.  Elementos para julgar.

Desta forma, o Plano de Estudo, suas respostas, seu pôr-se-em-comum, sua utilização, tem um valor específico: não é uma entrevista, uma monografia, uma pesquisa sobre o que o outro faz. É **um compromisso do aluno e de sua família para analisar sua própria vida**. Mais que de uma atividade, seria melhor falar de uma série de atividades, dado que, desde a escolha do tema de estudo até a utilização das respostas na educação do aluno, dão-se uma série de passos com diferentes objetivos, que poderíamos resumir conforme o quadro a baixo:

**DETALHAMENTO DO PLANO DE ESTUDO (CONTINUA)**

<b>Alternância</b>	<b>Métodos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Protagonistas</b>
I - fim da estadia na efa	Escolha do tema e estudo de vivências do próprio meio. Conversação do tema com os alunos. Elaboração do questionário a levar para casa. Ditado ou entrega do questionário aos alunos.	Adequar o tema com as etapas da educação do aluno Motivar o aluno a investigar com seu pai. A partir da motivação do aluno, preparar a motivação do pai e dirigir a investigação familiar. Precisar o trabalho e a metodologia.	Toda a equipe de monitores, a ajuda dada pelos pais, quando o meio da EFA conhece e maneja tal atividade.  Monitor com seus alunos.  Um monitor e seus alunos.
II - Estadia em casa.	Leitura do Plano de Estudo à família. Pesquisa. Elaboração das respostas.	Fazer saber a todos os membros da família o que o aluno vai pesquisar. Recolher fatos, dados, anotações, opiniões, etc.. Reunir a pesquisa	O aluno com sua família e a comunidade.  O aluno perguntando aos membros de sua família e de sua comunidade.  O aluno.

DETALHAMENTO DO PLANO DE ESTUDO (CONCLUSÃO)

Alternância	Métodos	Objetivos	Protagonistas
III - Início da Estadia na EFA	Acabamento. Pôr em comum. Busca de questionamentos. Utilização na educação	Desenvolver a expressão do estudo pelo aluno. Fazer os outros conhecerem o que foi investigado. Relativizar, localizar seu próprio caso dentro do dos outros. Colocar e expressar problemas a partir do estudo na família. Classificar tais problemas. Responder aos problemas através das diferenças áreas da FA.	Um monitor individualmente com um aluno. Os monitores com os alunos. O monitor, que anima e põe em comum, com os alunos. Todos os monitores.

## **Temas para os planos de estudo**

Mais que de temas, se trata de sugestões. Cada EFA poderia agrupar e ampliar as propostas segundo a análise que fará na sua escola. Depois de uma experimentação terá que ser reavaliada a escolha.

### **No setor do trabalho**

Influência da lua nos cultivos - tradição e costumes - o tempo - educação de nossa família - trabalhos diários de nossa família - a mão de obra- as formas de trabalho da mulher (analisar todos os setores da casa, alimentação, limpeza, cozinha, a roupa etc.) -as profissões de nossa comunidade -as ferramentas e os maquinários - as culturas existentes em nossa propriedade (pode-se estudar cada uma separadamente ou a cultura principal) - conservação do solo (adubo, curva de nível, irrigação...) - a comercialização dos produtos - a cultura principal (gado, leite, horta, madeira...) - segurança no trabalho.

Notas: \* O agricultor é um trabalhador, por isso devem-se dar vários planos de estudo sobre essa temática;

\* Pensar nos arrendatários e meeiros: insistir sobre o trabalho e não falar de propriedade.

### **No setor da economia familiar (muito próximo ao trabalho).**

Compra e venda no lar e na propriedade - gastos para um cultivo e o gado - comercialização da banana e dos outros produtos - contribuição dos filhos na renda familiar - venda aos intermediários - nós e a Cooperativa (se existe) - erradicação e novo plantio de café na nossa propriedade - completar com uma pesquisa no município.

\* para completar estes temas se podem fazer as seguintes pesquisas:

Percurso do produto: do produtor ao consumidor; contribuição da agricultura para a melhora do nosso município.

### **No setor da comida e da saúde**

A alimentação de nossa família (quotidiana) - os alimentos que comemos (produzidos na propriedade ou comprados) - a preparação dos alimentos - as conservas - alimentação, domingos e dias de festa - os tabus alimentares - doenças e acidentes da família (insistir sobre as mais importantes, verminoses por exemplo) - saúde e doenças da mulher grávida e das crianças - o nosso combate às doenças - a organização do município para a saúde - os remédios populares para as doenças mais comuns - as vacinações.

No setor do descanso e das diversões - ocupação do tempo livre - o repouso - o boteco - o futebol - as festas juninas - jogos e brinquedos.

## No setor encontros e meios de comunicações

Os caminhos e estradas - os pontos de encontro (igreja, campo de futebol, bar, casa de família, grupo escolar, cursos de formação...) - utilização da igreja (prédio) pela comunidade - desenrolar de um círculo familiar - sistema de formação para líderes (pesquisa) - a escola no meio rural, para nossa família - os meios de comunicação: rádio e outros.

## No setor religioso

As práticas religiosas dentro de cada religião (obrigações, ritos, festas específicas, costumes, educação da fé; utilização das estruturas religiosas para "conscientização" e informações; dentro da convivência da família, qual a influência da religião?) - dentro da vivência da comunidade, qual a influência da religião? - dentro do trabalho, qual a influência da religião? - de que maneira os jovens encaram e vivem a religião, em comparação às pessoas mais idosas?

### 1. O Internato e o pequeno grupo

Na lógica da alternância, o internato tem visivelmente uma função estratégica. A fim de que a vida desenvolva o máximo de suas capacidades educadoras, é necessária uma tomada de distância da realidade diária que permita refletir e sistematizar. O internato constitui uma verdadeira tomada de distância em relação à vida, ajuda a descobrir melhor pessoas e fatos, tornando, assim, possível, por parte do aluno, uma tomada de consciência de si mesmo e do mundo que o rodeia.

Além disso, o internato permite:

- uma ocupação máxima do tempo para o trabalho educativo: cada sessão na escola representa uma unidade sem ruptura;
- uma formação ativa para a convivência e o trabalho em equipe.

O **pequeno grupo** (23 alunos e 4 monitores): permite psicologicamente a vida em equipe, o intercâmbio entre alunos e educadores e a possibilidade, para estes, de um acompanhamento pessoal de cada aluno.

### 2. Idade dos Alunos

A **idade** de formação se situa na adolescência, período que permite simultaneamente um compromisso real com a profissão dos pais, uma abertura e uma suficiente liberdade para permitir a mudança. A matrícula nas EFAs não pode ser feita antes dos 14 anos; mais cedo, o jovem ainda não tem suficiente maturidade para aproveitar plenamente tal tipo de pedagogia. Por outro lado, a matrícula se faz após o ciclo primário, quando adquiridas as bases escolares essenciais..

### 3. O Ciclo de Formação

O ciclo de formação é de três anos, respectivamente correspondentes às 6ª - 7ª - 8ª séries.

Quanto aos conhecimentos, trata-se de levar os alunos para um nível de cultura geral e de formação científico-técnica que lhes permita localizar-se no mundo moderno. Este nível deverá ser correspondente, no conjunto, à 8ª série do ciclo básico.

Deve-se, porém, notar que:

- dar-se-á destaque especial às matérias técnico-agropecuárias;
- em geografia e história se insistirá mais na compreensão dos fenômenos que na memorização dos fatos;
- dar-se-á uma iniciação em matérias que geralmente são ministradas em níveis mais elevados: Física, Química, Estatística.

O princípio unificador dos conhecimentos técnicos será, o mundo agrícola e suas necessidades.

Consideramos este objetivo apenas como um indicador. O aproveitamento de certo volume de conhecimentos varia notavelmente conforme os métodos educativos.

#### 4. Participação das Famílias

A necessidade de uma íntima e plena participação das famílias, na Escola-Família, pode ser facilmente induzida por tudo o que foi dito a respeito da alternância. A direta e plena responsabilidade dos agricultores sobre a Escola-Família constitui um ponto básico e essencial da Escola-Família. Sem alternância e sem participação e responsabilidade dos agricultores, pais dos alunos, a escola não é admitida na União Internacional das EFAs.

A participação das famílias se realiza em três níveis:

- Participação e responsabilidade de cada família, individualmente; tal responsabilidade é completada durante o tempo que o jovem passa com sua família.
- Participação das famílias numa reflexão comum, procurando constantemente melhorar a educação do jovem em cada família e na escola.
- Responsabilidade coletiva das famílias organizadas como pessoa jurídica.

È importante sublinhar os seguintes pontos:

- Às vezes fala-se de participação, outras vezes de responsabilidade. Prefere-se este último termo: participação pode apenas significar ser consultado, utilizar os seus esforços (materiais e econômicos) sem ter informações e nem poder real.
- Para que as famílias assumam o papel de educadores, devemos compartilhar a responsabilidade em todos os setores.
- Evidentemente, a responsabilidade é um processo: se conquista progressivamente. Mas, a responsabilidade se conquista no exercício da mesma. Querendo adiar sempre tal exercício, por meio do fracasso, fecha-se a porta ao processo de responsabilidade.

- Os monitores são os assessores do progresso. É um trabalho exigente, que precisa de técnicas e compromissos. Dentro deste enfoque, a escola volta a ser um serviço educativo da comunidade e não centro de ação da mesma.

### 5. O Papel da comunidade

A Escola-Família quer ser um serviço à comunidade. Realiza a sua inserção na comunidade principalmente por intermédio do Conselho Administrativo que mantém relações com as entidades da região. As pessoas físicas ou jurídicas mais interessadas podem assistir às seções deste Conselho, com voz e sem voto. Sua colaboração se desenvolverá nos seguintes setores:

- informação aos professores e alunos sobre a problemática da região e sua própria atuação;
- reflexão sobre formação e educação;
- participação na vida material.

### 6. O Papel do centro de formação

O centro de formação tem como função principal, animar e renovar as escolas. Mais especificamente, o Centro de Formação é:

- um serviço de assessoria e de controle pedagógico;
- um serviço de animação e um centro de unificação;
- uma garantia para a formação de novos monitores;
- uma garantia de autenticidade da fórmula pedagógica.





# Décimo Terceiro Documento

## O CURRÍCULO DA ESCOLA DA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE OLIVÂNIA (ANCHIETA)

Dentro da flexibilidade permitida pela atual legislação, a nossa Escola-Família adotou e administra um currículo que abrange estas cinco áreas: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Estudos Especiais (Técnicas Agrícolas ou Economia Doméstica), Ciências e Matemática. O nosso esforço vai ao sentido de combinar o Plano de Estudo e o Currículo Oficial.

A solução, longe de ser fácil e sem problemas, foi a seguinte:

- Nas primeiras horas de casa sessão, colocação em comum e sistematização do Plano de Estudo;
- Durante a sessão, as disciplinas do Currículo Oficial, tentando, porém, selecionar as unidades e/ou subunidades mais ligadas ao tema do Plano de Estudo;
- A área de comunicação e expressão utiliza de preferência o texto do Plano de Estudo para o seu trabalho;
- Nas últimas horas de cada sessão, elaboração de um novo Plano de Estudo.
- Os conteúdos variam de Escola para Escola. A título demonstrativo, transcreveremos aqui os conteúdos que levantamos em uma Escola-Família de 1º grau:

### 1º ANO

#### 1. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO (conteúdo de gramática)

Nome e verbos - Artigo - Adjetivo - Sujeito e Predicado - Construção das Palavras (afixos) - Substantivo dentro do sujeito - O verbo dentro do Predicado - Verbos Transitivos e intransitivos - Os complementos dos verbos - Os tempos simples do verbo - Casos simples de concordância verbal e nominal - Concordância do adjetivo - Acentuação gráfica - Pontuação.

#### 2. ESTUDOS SOCIAIS

Eu histórico - Dados históricos da família e comunidade - Município (geografia e história) - Educação Moral e Cívica (a pessoa humana, o homem é um ser social, organização política do município) - O. S. P. B. - At. Economia e org. social da família e comunidade - Bases econômicas do Município.

### 3. CIÊNCIAS

Higiene e saúde (Parasitas intestinais, Micróbios) - Alimentação e saúde - Pragas domésticas.

### 4. PLANOS DE ESTUDO

O eu histórico - A família (história, Sistema Educacional, Situação Econômica) - A casa - Alimentação.

### 5. MATEMÁTICA

Adição - Subtração - Divisão - Multiplicação - Potenciação - Expressões numéricas.

### 6. ESTUDOS ESPECIAIS

Horticultura.

## 2º ANO

### 1. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Diferença entre nomes, verbo, pronome e artigo com relação de correspondência - Morfemas flexionais de gênero e número - Prefixos, sufixos e radicais - Orações e períodos - Relações de concordância entre sujeito, predicado e predicativo - Verbos transitivos e intransitivos - Artigos, numeral, pronome, preposição e conjunção - Grau do substantivo e adjetivos - Forma aumentativa e diminutiva - Palavras parônimas e homônimas - Função sintática dos substantivos, adjetivos, advérbios e verbos - Período coordenados e subordinados - Agente da Passiva - Voz ativa e passiva - Verbos de diferentes regências - Concordância do verbo ser com o predicativo - Verbos auxiliares regulares e irregulares - Concordância do verbo com o sujeito composto e pronome (todas as pessoas) - Verbos que indicam estado ou mudança de estado - Objeto direto e indireto - Adjunto adnominal e adverbial.

### 2. ESTUDOS SOCIAIS

Estado (história e geografia) - Microrregiões do Espírito Santo - Agricultura e suas perspectivas no E. S. - Estado Novo - Bases econômicas do E. S. e suas perspectivas - Organização da sociedade - Organização política do Estado - Governo Estadual - Formas de governo - Brasil (história e geografia) - Regiões brasileiras - Brasil na América Latina - A sociedade brasileira - Racismo - A Constituição - Sindicalismo - Cooperativismo - Brasil de hoje.

### 3. CIÊNCIAS

Acidentes e primeiros socorros - Nutrição de planta (raiz, caule, folhas) - Nutrição do animal (digestão, respiração, circulação) - Reprodução da planta (flor, fruto, semente) - Reprodução dos animais (aparelho reprodutor masculino, aparelho reprodutor feminino).

#### 4. PLANO DE ESTUDO

A comunidade - A vida religiosa - As comunicações - Diversões - A propriedade (Aspecto geral, cultural, criações, mecanização) - Os intermediários - Cooperativas.

#### 5. MATEMÁTICA

Gráficos - Sistemas de medidas - Medidas agrárias - Medidas de volume - Medidas de capacidade - Múltiplos e divisores - Divisibilidade - M. D. C. e M. M. C. - Números fracionários.

#### 6. ESTUDOS ESPECIAIS

Horticultura - As culturas principais - As criações principais - A mecanização - A comercialização dos produtos.

### 3º ANO

#### 1. COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO

Circunstâncias das subordinadas (classificação) - Revisão das classes de palavras - Morfologia das palavras, afixos e radicais de origem grega e latina - Vários tipos de frases - Adjunto adnominal e complemento - Aposto e vocativo - Todos os complementos dos verbos - Todos os verbos - Todos os tempos e modos - Pronomes átonos - Iniciação à literatura.

#### 2. ESTUDOS SOCIAIS

Mundo - Os continentes e os países - Geografia física dos continentes - Explosão demográfica - Perspectivas do homem - As principais revoluções - As civilizações.

#### 3. CIÊNCIAS

Sistema ósseo - Sistema muscular - Sistema nervoso - Órgão do sentido - Noções de Ecologia (física, química).

#### 4. PLANOS DE ESTUDO

As propriedades - As atividades econômicas agrícolas e outras na minha comunidade - As entidades e instituições ligadas à agricultura.

#### 5. MATEMÁTICA

Geometria - Equações - Teoremas - Razões.

#### 6. ESTUDOS ESPECIAIS

Contabilidade agrícola - Cooperativismo - Sindicalismo - Assistência técnica - Aspectos de aprofundamento técnico-agropecuário.



# Decimo Quarto Documento

## O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DAS ESCOLAS DA FAMÍLIA AGRÍCOLA

### 1. Conceito de Avaliação

A avaliação é a parte final de um processo e ação, de formação ou de aprendizagem: como momento específico, dentro do processo global de educação, a avaliação é o momento final que prepara o novo ponto de partida, mas como consciência desperta sobre o que se faz, a avaliação é uma atitude constante no homem que age.

Avaliação é tudo aquilo que se faz para conscientizar: avaliar e conscientizar torna-se, de certa forma, sinônimos.

### 2. Importância da Avaliação

Desde que se identifique avaliação e conscientização, emerge claramente a importância da avaliação, já que o homem é o único ser natural que tem condições para tomar distância da natureza, isto é, o homem não apenas está no mundo, como uma montanha está, como um animal está, como um objeto está; ele existe, ele sabe ser alguém que se subtrai do simples estar para determinar o modo de estar.

As EFAs, porém, têm razões especiais para acharem importante o processo de avaliação:

#### • Importância da Avaliação para o Sistema Educacional

A metodologia que as Escolas da Família Agrícola propõem, não apenas pretende solucionar alguns problemas concretos e específicos de certa área geográfica; é uma metodologia que, em sua significação educacional, pretende se constituir como válida alternativa a todo um sistema escolar reconhecidamente em pleno estado de crise,

Avaliar uma experiência que visa à implantação de um novo tipo de metodologia, é possibilitar avaliar o valor de real desta pretensão; é, ao mesmo tempo, possibilitar a análise de uma hipótese-alternativa para quem chegou à conclusão que o sistema de ensino atual está em crise.

#### • Importância da Avaliação das EFAs para o MEPES

A experiência da Escola-Família no Brasil, Estado do Espírito Santo, é promovida pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Evidentemente, a entidade mantedora está sumamente interessados numa avaliação que lhe forneça dados concretos e sistematizados a fim de localizar os pontos negativos e obter sugestões-alternativas para uma tomada posterior de decisões.

O objetivo do MEPES é a promoção do homem do campo e a Escola-Família tornou-se praticamente o instrumento mais importante para esse objetivo. O re-

sultado das Escolas-Família se identifica, portanto, com o resultado do próprio Movimento (MEPES).

- **Importância da Avaliação das EFAs para as próprias EFAs**

Existem inúmeros problemas concretos que exigem soluções adequadas; existem dúvidas e perplexidades; existem esperanças e perspectivas no meio dos Monitores das EFAs e de seus técnicos.

O Centro de Formação que se propõe capacitar os Monitores (professores), aprimorá-los e refletir sobre o sentido e a metodologia de tal intervenção no meio rural, esbarra muitas vezes em problemas práticos cuja solução não é fácil de encontrar.

Tudo isso exige um estudo global, sistemático e profundo que possibilite a solução desses numerosos problemas práticos que desafiam os executores diretos da experiência.

- **Importância da Avaliação das EFAs para a expansão da Experiência**

A experiência da Escola-Família não é um caminho já andado e sim um processo em andamento. A Associação Internacional das Escolas-Família considera a metodologia de suas escolas como algo aberto e suscetível de novas determinações. De fato a metodologia das Escolas-Família do MEPES já adquiriu novos aspectos: é preciso, porém, uma avaliação para verificar até que ponto esses novos aspectos devem ser considerados positivos ou negativos.

### 3. Geralmente na avaliação

Geralmente falando, podemos afirmar que a fonte principal das dificuldades da avaliação é o próprio paradoxo do homem.

O homem é homem por ser paradoxalmente sempre um pouco mais ou um pouco menos do que homem. Isso significa que o homem perfeito, justo, exato não existe e provavelmente nunca existirá; mas, entretanto, o homem tende a ser perfeito, justo, exato. O homem tende, portanto, a ser aquilo que jamais poderá ser. Neste paradoxo reside a fonte das maiores dificuldades para a avaliação. A avaliação é necessária para o homem diagnosticar sua situação concreta a fim de que ele possa planejar sua ação e assim se aproximar da meta que jamais alcançará.

Além disso, o homem é um ser lançado para certo alvo e, às vezes sem querer, ele se identifica com seu alvo. A avaliação exige uma parada, um frear seu impulso, um corrigir seu trajeto. Este freio ou parada ou correção muitas vezes significa para o homem uma espécie de renúncia a si mesmo e ao seu projeto: evidentemente isso dói e é difícil. Finalmente, o homem é algo de muito complexo, uma mistura de elementos ao mesmo tempo inseparáveis e inconfundíveis. Como avaliar todos esses aspectos? E se avaliarmos alguns, porque esquecermos outros?

#### 4. Objetivos das avaliações

- Aquisições, pelo aluno, da capacidade para avaliar seu processo de aprendizagem.
- Aquisição, pelo aluno, da capacidade para avaliar-se como pessoa e ser social, autônomo e interdependente.
- Aquisição, pelo grupo de alunos trabalhando num mesmo curso, da capacidade para avaliar seu processo de aprendizagem enquanto grupo.
- Aquisição, pelo grupo de alunos, trabalhando num mesmo curso, da capacidade para avaliar-se como grupo solidário dentro da sociedade.
- Aquisição, pelo aluno e grupo, da capacidade para avaliar os fatores externos que influem sobre educação, âmbito humano, plano de estudo, organização, vida material.
- Possibilidade, para os monitores, de medir avaliar em seus alunos o processo de aprendizagem, de personalização e de socialização, para uma observação eficaz de cada aluno e do grupo, para detectar e corrigir suas próprias falhas, as do Plano de Formação e as das estruturas organizativas e materiais.
- Possibilidade, para os monitores, de avaliar o grau de adequação entre suas condutas como educadores, os fins e objetivos da educação nas EFAs, e os resultados conseguidos, em nível individual, e em nível da equipe dos monitores.
- Possibilidades, para os monitores, de avaliar o grau de adequação entre suas tarefas docente, os fins e objetivos da aprendizagem nas EFAs e os resultados conseguidos, em nível individual e em nível da equipe de monitores.
- Possibilidade, para os monitores, de avaliar o grau de adequação entre: - O plano de formação e sua realização concreta; as características e as necessidades da região; os fins e objetivos das EFAs; os resultados conseguidos.
- Aquisição da capacidade, pelos pais de família, pela comunidade, pela associação responsável cada um segundo sua responsabilidade própria, de avaliar: as características e as necessidades da região; o processo de aprendizagem dos alunos; seu crescimento pessoal e social; o plano de estudo e sua realização concreta.
- Integração do sistema de avaliação próprio às EFAs no sistema oficial de qualificação e promoção vigente no País.

#### 5. Critérios da Avaliação

Para avaliar um caminho andado é preciso ter pontos de referências bem claros, isto é, o ponto de partida, o ponto de chegada e as leis que explicam o próprio caminhar humano. Em primeiro lugar, como ponto de partida, devemos olhar para o diagnóstico da EFA em nível de estrutura de formação e aprendizagem. Em segundo lugar, como ponto de chegada, a EFA tem o perfil da EFA também em suas estruturas, educação e aprendizagem. Finalmente, é preciso ter uma antropologia, uma filosofia da educação e uma psicossociologia suficientemente formulada a fim de poder dar peso e sentido aos "passos" feitos.



## 6. Âmbito da avaliação

Já dissemos que a realidade é extremamente complexa, que o homem nunca é totalmente capturável pelos seus instrumentos de avaliação. No entanto, existe a necessidade de avaliar o mais possível e, sobretudo, a necessidade de não esquecer aspectos importantes.

Nós achamos que, fundamentalmente, devem-se avaliar: as estruturas da EFA; o processo de formação do aluno; o processo de aprendizagem do aluno.

### As estruturas da EFA:

Alternância (= P.E. - Exercício de casa - Integração e participação do aluno na comunidade local). - Ambiente Educativo (= Equipe quanto à capacitação e integração - normas e papéis - Prédio - Propriedade - Integração com a comunidade local). - Participação dos pais (= importância - informação - encontros - expressão - compromissos e responsabilidade).

### O processo de formação da EFA:

Atitude (Participação - responsabilidade - iniciativa - outros a serem marcados pela equipe).

Aptidões (organização do P. E. e da pasta - observação - informação - exercícios de casa - outros a serem marcados pela equipe).

### O Processo de Aprendizagem do Aluno:

Religião - Comunicação e Expressão - Estudos Sociais - Matemática - Ciências - Estudos Especiais.

## 7. Agentes da Avaliação

O processo educativo é global e recíproco: ninguém é mestre total do outro, todo mundo é ao mesmo tempo mestre e aluno. Portanto, todo mundo avalia e é avaliado. Em todo caso, a avaliação nunca é impessoal: há sempre alguém que avalia.

Nós tentamos localizar os agentes avaliadores da seguinte maneira: equipe; Conselho Administrativo; alunos; Centro de Formação; Secretaria Executiva; comunidade local; pais dos alunos.

## 8. Métodos da Avaliação

O problema dos métodos em avaliação, de certa forma, já foi abordado implicitamente por tudo o que foi escrito até aqui. Cabe agora traçar algumas pistas concretas que equacionem o fator tempo (quanto avaliar?) e o fator técnico (de que maneira conduzir a avaliação?). Para o processo educativo e de aprendizagem haverá necessariamente uma avaliação individual para cada aluno. Quem registra a avaliação é a equipe.

Além das atitudes e aptidões assinaladas no esquema geral, a equipe poderá acrescentar outras que achar interessantes para cada aluno ou turma. Em relação ao fator tempo, a equipe poderá avaliar na frequência já sugerida pela Secretaria Executiva.

O processo de **aprendizagem** coincide com a ficha exigida pela Secretaria da Educação, mas seria interessante para a EFA ter uma sinopse (= visão de conjunto) dos dois processos.

Deve-se observar que um aluno poderia ter ótimas notas no processo de educação e notas insuficientes no processo de aprendizagem ou vice-versa.

No caso do aluno não conseguir a suficiência em aprendizagem e ter boas notas na educação, ele poderia passar de ano sem receber o diploma. Vice-versa, caso ele consiga boas notas na aprendizagem, mas tenha péssimas notas na educação, a escola - após ter utilizado todos os meios sugeridos pela Orientação Educacional - poderia dispensar o aluno. Trata-se, porém, de casos muito delicados onde nunca as cautelas, a paciência e a ação em conjunto são demais.

#### **Fator Tempo:**

As avaliações poderiam ser realizadas bimestralmente, trimestralmente, semestralmente ou anualmente. Sugerimos que a equipe decida, deixando ao Centro de Formação e à Secretaria Executiva decidir o fator tempo para a avaliação que lhes diz respeito.

#### **Fator Técnico:**

A equipe avalia em reuniões, sendo que a nota registrada será a média das notas individuais. O Conselho Administrativo: da mesma forma. Alunos: da mesma forma ou através de representações. O Centro de Formação: da mesma forma. Comunidade local: através de um questionário distribuído a certo número de pessoas, por amostragem. Pais: através de questionário e fichas levados pelos alunos e/ou em reuniões de pais.

### **9. Símbolos da Avaliação**

Primeiramente nos perguntaríamos se é necessário recorrer a **símbolos** para avaliar. Por quê?

O símbolo tem a função de **decidir**, isto é, de obrigar os agentes avaliadores a sair do indefinido. Enquanto se analisa, não se decide. Os símbolos podem ser: notas (de 01 a 10) ou conceitos (Excelente - Bom - Regular - Insuficiente). Sugerimos para o processo de aprendizagem as notas (01 - 10), assim coincide com a práxis comum atual. Para o processo educativo e para as estruturas da EFA, sugerimos os conceitos. Existem casos em que é melhor fazer o levantamento de opiniões (ex.: pais - comunidade local) sem recorrer aos conceitos, em todo caso, a equipe deverá em seguida traduzir as opiniões em conceitos. O conceito registrado na ficha é a média.

### 10. Sinopse Geral da Avaliação

		Equipe	Cons. Adm	Alunos	C.F	Sec. Exec.	Com. Local	Pais
Estruturas da Escola Familiar	Alternância	Plano de Estudo						
		Exerc. de Casa						
		Integração e Participação na Comunidade Local dos Alunos						
	Amb. Educativo	Equipe	Capacitação					
			Integração					
		Normas - Papeis						
		Integração C/A Comunidade Local						
		Prédio						
		Propriedade						
	Partic. dos Pais	Empatia						
		Informação						
		Encontros						
		Expressão						
		Compromissos e Responsabilidade						

		Jorge	Maria	Carlos	...	...
Processo Educativo	Atitudes	Participações				
		Responsabil.				
		Iniciativa				
		...				
		...				
	Aptidões	P.E. - Pasta				
		Observação				
		Informação				
		Exerc. Casa				
		...				

Processo de Aprendizagem

	Jorge	Maria	Carlos	...	...
Religião					
Est. Sociais					
Matemática					
Ciências					
Est. Especiais					
Com. Expressão					

NOTAS: 1. Para o processo educativo e de aprendizagem deverá haver uma avaliação individual para cada aluno. Quem registra a avaliação é a equipe. O processo de aprendizagem coincide com a ficha exigida pela Secretaria da Educação, mas seria interessante para a E.F.A. ter uma sinopse dos dois processos.



# Décimo Quinto Documento

## O PLANO PEDAGÓGICO DO CENTRO DE FORMAÇÃO

### I – OBJETIVOS, ESTRUTURAS E ATIVIDADES DO CURSO

#### Objetivos Gerais

Considerando que o curso existe para formar novos Educadores para as Escolas da Família Agrícola de 1º grau e considerando o que implica ser educador, podemos sintetizar os objetivos gerais do curso desta forma:

- Desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar;
- Proporcionar-lhes uma adequada fundamentação teórica que lhes permita uma ação coerente;
- Proporcionar-lhes uma satisfatória instrumentação técnica que lhes possibilite uma ação eficaz.

#### Objetivos Específicos

Utilizamos o termo "específicos" no seu sentido mais óbvio, isto é, objetivos que se referem às partes do todo, em nosso caso, às respectivas estruturas, atividades e disciplinas.

#### Estruturas e Atividades

O curso para Monitores das EFAs de 1º grau caracteriza-se por quatro estruturas fundamentais: alternância, ambiente educativo, responsabilidade dos agricultores, responsabilidades das Escolas da Família Agrícola.

Respectivamente, podemos sintetizar os objetivos da seguinte forma:

- alimentar diretamente o estudo técnico a ser realizado no Centro de Formação (C. F.);
- Vivenciar o princípio de que a vida ensina mais que a Escola;
- Viver e refletir juntos para a constituição de uma consciência grupal crítica e criativa;
- Aprender vivencialmente a gestão do "ambiente educativo" para uma revivência posterior nas Escolas;
- Possibilitar aos agricultores e ao Centro de Formação uma avaliação do futuro educador de seus filhos;
- Realizar uma comunicação autêntica entre educador-monitores e educador-pais de alunos;
- Desenvolver a formação técnico-educativa do estagiário em seu ambiente real;
- Possibilitar às equipes das Escolas uma avaliação do futuro monitor da Escola.

## Disciplina e Atividades

Para nos facilitar a discriminação dos objetivos específicos, classificamos o conteúdo do Curso em 4 áreas e 6 estágios.

- Área de Estudos Sociais (Estudos Brasileiros -Religião e Educação - História da Educação);
- Área de Princípio e Fundamentos Teóricos (Sociologia - Psicologia - Filosofia);
- Área Técnico-Pedagógica (Metodologia aplicada - Metodologia do Trabalho Científico - Metodologia da E. F. A. - Comunicação e Expressão - Didática - Planejamento e Av. Educacional - Administração Escolar);
- Área de Complementação (Iniciação às Técnicas Agrícolas - Ética Profissional e Organização e Inspiração do MEPES - Sindicalismo e Direito Agrário - Cooperativismo - Estrutura e Funcionamento do 1º grau).

Respectivamente, podemos sintetizar os objetivos específicos da seguinte maneira:

- Situar os problemas concretos do nosso meio rural dentro do contexto sócio-econômico-político do país e do mundo;
- Explicitar as interdependências entre o processo educativo e as vivências religiosas;
- Situar a atual estrutura educacional brasileira dentro de seu contexto brasileiro;
- Adquirir um esquema teórico que permita uma leitura da estrutura e dos mecanismos próprios do grupo sociorrural e dos grupos em geral;
- Adquirir um esquema teórico explicativo dos mecanismos psicológicos em nível pessoal e grupal, destacando o processo de aprendizagem;
- Refletir quanto à natureza, limite e possibilidade da ação educacional;
- Sistematizar os dados da observação em vista de uma reflexão científica sobre eles;
- Adquirir as técnicas fundamentais para a pesquisa científica;
- Conhecer e aprofundar a história, objetivos e estruturas fundamentais do modelo teórico da EFA;
- Adquirir e exercer os instrumentos fundamentais da Comunicação e Expressão Humanas;
- Adquirir e exercer os instrumentos fundamentais da práxis pedagógica, destacando a administração de uma E. F. A.;
- Adquirir as noções fundamentais da agricultura e zootecnia;
- Abordar a principal problemática das duas estruturas sociais mais ligadas ao mundo agrícola: Sindicalismo e Cooperativismo;
- Ilustrar as principais responsabilidades do Monitor diante da Entidade e de sua profissão de Educador.

## II - O MATRICULADO

Os alunos matriculados no Curso já completaram o 2º grau. As moças, geralmente, cursaram o normal. Os rapazes cursaram o técnico-agrícola. Há casos de alunos que cursaram contabilidade, científico, etc. Os alunos provêm, em sua maioria, do interior capixaba. Sua motivação para o curso é um misto de animação para trabalhar em uma escola diferente e de procura de maior formação e emprego. Há também alunos de outros Estados (Bahia - Paraná) onde existem entidades interessadas na implantação deste novo tipo de escola para o mundo agrícola.

Geralmente existe nos alunos grande receptividade como também grande empatia para com o meio rural. As deficiências maiores se registram na área de Comunicação e Expressão e, naturalmente, na área pedagógica.

### Recrutamento e inscrição

O Centro de Formação promove, juntamente com as EFAs, um programa de apresentação e convite para pessoas que queiram e possam trabalhar como monitores nas EFAs.

A época melhor para esta apresentação e convite é setembro e outubro.

A modalidade pode variar: através de publicações, visitas, palestras, entrevistas e, sobretudo, através de contatos diretos, visitas aos colégios agrícolas e às escolas técnicas. Nesta etapa de recrutamento as EFAs têm papel importante, sendo que o C. F. dará primazia aos candidatos apresentados pelas próprias Escolas-Família do MEPES. Em seguida é estabelecida uma data, meados de janeiro, para o teste de seleção. O teste visa a verificar no aluno:

- vontade de trabalhar no Movimento;
- suficiente inteligência e equilíbrio psíquico;
- abertura aos problemas sociais do interior;
- certa vocação ao magistério;
- suficiente preparo técnico (base cultural geral).

Os que passam no teste são admitidos e matriculados nos cursos.

### Critérios básicos para a seleção

Na realidade, o único critério de seleção é a decisão inteligente e prudente da Equipe do C. F. enquanto avalia os fins a serem alcançados, as possibilidades do candidato e a situação concreta do Movimento.

Contudo, há certos critérios básicos que podem orientar a própria equipe do C. F.: - para os que pretendem mesmo integrar as Equipe das EFAs, requer-se diploma do 2º grau, sendo que serão preferidos diplomas de técnico agrícola, em seguida normal, contabilidade, técnicas de economia doméstica; é desejável que os candidatos sejam da região, possivelmente perto da escola; é importante que tenha uma atitude de respeito aos sentimentos religiosos e tradicionais do povo em cujo meio irá trabalhar; que tenha vocação para o magistério; que seja aceito e integrado no grupo.



### III - O FORMADO (PERFIL)

O termo escolhido, "monitor" e não "professor" quer significar de algum modo a especialidade da função que poderíamos caracterizar como:

- acompanhar e ajudar aos alunos das EFAs a descobrir, aprofundar, expressar sua própria experiência e a de seu ambiente humano;
- acompanhar e ajudar aos alunos das EFAs a informar-se: obter informações, decifrar, entender, analisar, sintetizar;
- acompanhar e ajudar os alunos a relacionar os fatos entre si;
- acompanhar e ajudar os alunos a trabalhar, pessoal, livre e autodisciplinadamente;
- acompanhar e ajudar os alunos a dialogar, a trabalhar e a viver em equipe;
- acompanhar e ajudar os alunos a descobrir, familiarizar-se, localizar-se e a enfocar criticamente o mundo contemporâneo, com seus processos de integração social; a valer-se dos meios de comunicação, da ciência, da técnica e da economia; a enfrentar a mudança como fenômeno permanente.

### IV - ESTRUTURAS GERAIS DO CURSO

O Curso para monitores das EFAs de 1º grau caracteriza-se por quatro estruturas gerais: - alternância - ambiente educativo - responsabilidade dos agricultores - responsabilidade das Escolas da Família Agrícola.

#### Alternância

É o ritmo pelo qual os futuros monitores das EFAs passam períodos alternados de estudo integral no Centro de Formação e períodos de engajamento total na realidade, isto é, no meio rural ou nas EFAs.

A duração das alternâncias varia a partir da lógica do processo de aprendizagem e de formação. Em média, porém, para o 1º ano de formação, a duração de cada alternância é de 3 semanas no ambiente de engajamento (Meio Rural - EFA) e 3 semanas no ambiente de estudo (C. F.). No 2º ano os monitores-estagiários passam apenas 5 semanas no C. F., sendo essas distribuídas regularmente ao longo do ano conforme o cronograma fixado a cada ano. Desta forma os estagiários passam cerca de 26 semanas no Centro de Formação ao longo de 2 anos.

Os estagiários, porém, não são meras interrupções das atividades acadêmicas, eles constituem verdadeiros períodos de formação, devendo os alunos realizarem pesquisas orientadas pelo centro de Formação com o objetivo de "alimentarem" diretamente o estudo teórico.

Enfim, trata-se de uma formação permanente em atividades e ambientes radicalmente alternados.

#### Ambiente Educativo

Costumamos chamar a segunda estrutura do curso de "Ambiente Educativo" por considerarmos a maneira de conviver e refletir junto extremamente importante

e formativa. Os períodos de reflexão e estudo no C. F. absorvem o tempo integral dos alunos. Os professores convivem com os alunos na medida do possível; em todo caso, há sempre certa convivência dos professores com os alunos.

Aulas expositivas, trabalho em grupo, pesquisas, sínteses pessoais, serões, discussões, etc., são atividades que constituem o ambiente educativo. A biblioteca é o lugar de estudo.

### **Responsabilidade dos agricultores**

As EFAs, pela filosofia e metodologia características, consideram que a responsabilidade política da escola cabe aos próprios agricultores: monitores e administradores tornam-se assessores dos pais e alunos. É uma escola da classe agrícola. Por isso, também o curso para Monitores das EFAs deverá respeitar esta característica. Os estagiários passam os dois primeiros períodos de estágio nas famílias dos agricultores e serão avaliados por eles mesmos junto à equipe do Centro de Formação. Além disso, um Conselho Geral de agricultores, representando a totalidade das EFAs, se responsabiliza pela localização dos problemas a serem solucionados pelo C. F. a fim de formar verdadeiros educadores das EFAs. Por isso é preciso ser o currículo bastante flexível.

### **Responsabilidade das escolas**

A vida e a experiência profissional são a base da formação porque, já o dissemos, a vida educa mais que a escola. Este princípio, para a formação dos docentes, foi estruturalmente produzido no sentido de as escolas serem consideradas o legítimo e indispensável lugar da aprendizagem e formação de seus futuros docentes. O Centro de Formação, a rigor, nada mais é do que o lugar de coordenação e sistematização do processo formativo. Essa estrutura, que represente uma concretização da própria alternância, se evidencia pelo número (nº 4) dos estágios nas escolas, pelo longo tempo (10 semanas) que aí se passa, pelo fato da experiência preceder o estudo e pela avaliação que as equipes das escolas fazem do estagiário e mandam para o Centro de Formação. O conceito de avaliação (vide adiante, Avaliação) é registrado no histórico escolar assim que ele chega ao Centro. Portanto, as equipes das Escolas tornam-se estruturalmente verdadeiras responsáveis (educadores) pela formação dos novos docentes.

Finalmente, se desaparecesse o Centro de Formação, ainda seria possível formar novos docentes apenas coordenando os estudos deles nas escolas e acompanhando sua reflexão junto aos monitores das escolas; se, porém, desaparecessem as escolas, de nada adiantaria a existência do centro, faltando o elemento essencial para a formação deles.

## **V – METODOLOGIA GERAL DO CURSO**

O perfil humano e profissional necessário para cumprir com as tarefas de monitores da EFA descrita acima, não se pode alcançar apenas com a assimilação de um conteúdo adequado, desenvolvido segundo as normas clássicas: o monitor não é,

por exemplo, um professor de ciclo básico que ensina matérias adaptadas ao meio rural. Sua formação é diferente. Espírito, objetivos, métodos e meios de sua formação devem adequar-se muito estreitamente com sua futura profissão. Portanto, a organização da formação se fundamenta sobre conceitos básicos, cuja exposição se necessita para entender este plano pedagógico.

### **Capacitação para uma profissão**

Embora não exclua a possibilidade de mudança de profissão, a capacitação de monitor da EFA é de tipo "formação profissional". Tal escolha traz como consequência as seguintes características:

- O perfil da pessoa capacitada e o currículo de formação decorrem da análise, mais rigorosa possível, do "posto de trabalho" de monitor da EFA;
- Em consequência, formação e avaliação se farão em função de conhecimentos utilizáveis, aptidões e atitudes necessárias na profissão de monitor da EFA;
- O número de candidatos a formar está determinado em função das necessidades da EFA ou por outras possibilidades reais. No fim da formação o MEPES propõe um cargo de Monitor a cada formado;
- A seleção para o ingresso ao C. F. e as avaliações realizadas durante a formação se fazem em função das aptidões para a profissão, aptidões que têm ao mesmo tempo componentes intelectuais, afetivos e físicos;
- A seleção para a entrada deve ser suficientemente precisa e rigorosa para que a maioria das pessoas que iniciarem os estudos possam exercer a profissão se trabalharem normalmente;
- A formação inclui, em todo seu decorrer, estadias profissionais - que permitiam ao aluno situar-se em sua futura profissão;
- A profissão do aspirante se baseia nas aptidões para a profissão, verificadas no exercício da mesma e não apenas no nível de conhecimento;
- O compromisso de mútua aceitação, ao iniciar-se a formação, constitui um contrato moral entre a Entidade, o grupo de alunos e cada um deles.

### **Formação para adultos**

A formação para o Monitor da EFA requer uma suficiente maturidade humana. Seleção e formação devem contribuir para alcançá-la: (...).

#### **A Vida e a Experiência Profissional como base de Formação**

A vida educa mais que a escola: esta é a chave da educação de Monitores. Será traduzida concretamente da seguinte maneira:

- Durante este primeiro ano, o Monitor realiza seis estágios com uma duração de aproximadamente três semanas cada (sobre 10 meses de formação). O enfoque dos estágios é a integração do aluno à realidade do campo e da escola, seu descobrimento e sua análise, constituem em ponto de referência e relação para toda a formação.

- Durante o segundo ano, o aluno Monitor reside numa EFA. Todas as bases pedagógicas, psicológicas e sociológicas que adquirirá durante este período se apoiam sobre suas experiências.

### **Integração dos fatores afetivos**

Os fatores que não pertencem ao domínio cognitivo ou psicomotor, embora relacionados com ele, se agrupam atualmente sob o título genérico de "domínio afetivo" e são reconhecidos como decisivos para a realização pessoal, social e profissional do homem. (...) Tratando-se da formação de Monitores da EFA, considera-se indispensável uma vida afetiva rica e equilibrada. (...).

### **Formação por etapas**

- **Primeira etapa: abordagem do meio rural**, que deve conduzir o aluno-monitor a identificar-se como homem e profissional ao serviço do mundo agrário e das profissões agropecuárias. Tal etapa compreende: - bases de cultura geral - bases científicas - bases técnicas - experiências do mundo agrário. Esta etapa se desenvolve durante o primeiro semestre de formação.
- **Segunda etapa: abordagem da escola da família agrícola**, ou seja, preparação direta da tarefa docente (2º semestre).
- **Terceira etapa: abordagem de uma área de ensino**, que constitui a iniciação da formação permanente (2º semestre).
- **Quarta etapa: complementação e aprofundamento pedagógico** (2º ano de formação).
- 

### **Formação integrada**

Os conhecimentos intelectuais, aptidões para atuar, atitudes afetivas, constituem as partes de unidade da pessoa. Numa formação de tipo "distributiva" ou "comutativa", cada parte pode ficar justaposta uma à outra. O Plano Pedagógico de Formação de Monitores quer promover uma formação integrada, isto é, realizando tal unidade, pelos seguintes meios:

- O perfil desejado não é de um técnico que precisa de certo volume de conhecimentos e aptidões para cumprir sua profissão, mas o de um educador, pessoa equilibrada e localizada.
- As avaliações também se referem a uma pessoa, medindo uma situação que requer uma integração entre contribuições intelectuais, afetivas e psicomotoras.
- Os trabalhos dos alunos terão sempre um conteúdo real, pelos estágios e estudo que comporta: exercícios dos conhecimentos e aptidões adquiridas, necessidade de aquisição de novos conhecimentos e aptidões para informar-se ou produzir informações, raciocinar e criticar, localizar-se física e afetivamente.

## Formação de uma mentalidade de mudança

A formação dos monitores será feita para uma situação em evolução. Numa situação de mudança, a pedagogia da EFA é uma pedagogia da mudança. Por isso, são necessários Monitores capazes de adaptar-se e provocar mudança. A procura desta capacitação se fará através dos seguintes meios:

- Na avaliação do matriculado e no decorrer da formação se estará particularmente atentos ao processo de desenvolvimento de cada aluno;
- A formação estará mais orientada à investigação de um "saber que se está fazendo", do que para uma memorização de um saber acabado;
- A formação básica pedagógica e de especialização será apresentada e realizada como uma iniciação e se prosseguirá com sessões anuais e trabalhos de investigação, realizando um processo de formação permanente.

## VI - CONTEÚDO DO CURSO

### O Currículo

Disciplinas Básicas	Créditos
Metodologia Aplicada (Planos de Estudo)	4/64 h. aula
Metodologia do Trabalho Científico	4/64 h. aula
Comunicação e Expressão (I)	4/64 h. aula
Comunicação e Expressão (II)	3/48 h. aula
Estudos Brasileiros	4/64 h. aula
Religião e Educação	3/48 h. aula
Iniciação às Técnicas Agrícolas	4/64 h. aula
Disciplinas Fundamentais	
Sociologia Rural	4/64 h. aula
Psicologia Social	3/48 h. aula
Psicologia do Adolescente Rural	3/48 h. aula
Psicologia da Aprendizagem	4/64 h. aula
Planejamento e Avaliação Educacional	4/64 h. aula
Didática Geral	4/64 h. aula
Metodologia da EFA (I)	4/64 h. aula
Metodologia da EFA (II)	4/64 h. aula
Didática Especial	4/64 h. aula
* História da Educação	4/64 h. aula

## Disciplinas Complementares

Sindicalismo	3/48 h. aula
Cooperativismo	2/32 h. aula
Direito Agrário	2/32 h. aula
Inspiração e Organização do MEPES	1/16 h. aula
* Estruturas e Funcionamento do 1º Grau	2/32 h. aula
* Ética Profissional	2/32 h. aula
* Orientação Educacional	2/32 h. aula
* Dinâmicas de Grupo	2/32 h. aula

## Estágios

Estágios no Meio Rural (I)	2 semanas
Estágios no Meio Rural (II)	3 semanas
Estágios na EFA (I)	3 semanas
Estágios na EFA (II)	3 semanas
Estágios na EFA (III)	2 semanas
Estágios na EFA (IV)	2 semanas
* Viagem de Estudo	2 semanas

## Plano de Estudo

A Família Rural  
A Comunidade  
O Ambiente Educativo  
A Alternância - Plano de Estudo  
A Participação dos Pais  
Minha Área de Ensino

## Ementas e Comentários sobre o Currículo

### Metodologia Aplicada:

Preparação do P. E. - Registro dos Estágios - Redação do Relatório de Estágios - Colocação em comum espontânea - Colocação em comum sistemática do P. E. - Conclusões do P. E. - Confecção do Caderno da Experiência (Estágios - P. E. s) - Confecção do Caderno da Teoria - Temas dos Planos de Estudo (A família rural; A comunidade rural; O ambiente educativo; A participação dos pais e alternâncias; A técnica do P. E.; Minha área de ensino).

Não se trata, propriamente, de uma disciplina, e sim de uma atividade ao longo de todo curso. A responsabilidade dessa atividade é da equipe inteira, sedo que o professor de Comunicação e Expressão juntamente com o professor cuja área é mais ligada ao conteúdo do Plano de Estudo, deverá mais diretamente seguir os alunos.

O sentido dessa atividade decorre do sentido do próprio Plano de Estudo. Metodologia aplicada, portanto, é a tradução, em nível de Centro de Formação, da especialidade metodológica da Escola da Família Agrícola, ou seja, da escola em alternância.

A escolha dos temas do Plano de Estudo e a Metodologia de aplicação deverão repetir o mesmo processo realizado nas escolas, inclusive com o objetivo de os futuros monitores aprenderem o como fazer nas escolas através do como está sendo feito no Centro de Formação.

Podemos afirmar que a Metodologia Aplicada é a práxis educacional por excelência do Curso, sendo ela a operacionalização do conceito de Filosofia da Educação como Reflexão sistemática, de conjunto e radical a partir da problemática encontrada na realidade.

### **Metodologia do Trabalho Científico**

Abordagem de um Texto e Preparação de Seminário (delimitação de uma unidade de estudo; preparação da análise; análise temática; análise interpretativa; problematização) - Pesquisa Bibliográfica (aspectos teóricos para a realização de uma pesquisa; aspectos técnicos para a realização de uma pesquisa).

### **Comunicação e Expressão (I)**

Elementos de Vernáculo (Concordância nominal; Concordância verbal; Pontuação; Crase; Colocação dos pronomes oblíquos) - Técnicas de Exposição Oral e Escrita - O resumo (técnicas de elaboração pessoal) - A Síntese - A Estrutura Lógica do Texto e da Expressão - O Parágrafo - Técnica do Parágrafo - Técnica da confecção de um informe (jornal mural) - Técnica de um Relatório - Leitura Dinâmica - Carta, Telegramas, etc... - Organização das pastas - A composição - A correspondência (Particular; Bancária; Comercial; Oficial).

### **Comunicação e Expressão (II)**

Âmbito da Comunicação e Expressão - comunicação e Expressão Lingüística (conceito) - Comunicação e Expressão Dinâmica (conceito) - Comunicação e Expressão Plástica (conceito) Comunicação e Expressão Artística - Linguagem convencional, informação demonstrativa - Linguagem Sensorial, ambigüidade conotativa - Artes e Educação: objetivos e métodos - Linguagem verbal: texto literário e texto técnico, Interpretação, Redação - Linguagem não verbal: experiências criadoras: Artes Plásticas, Ritmo e Som, Expressão Corporal - Atividades dramáticas.

A metodologia do Trabalho Científico e a Comunicação e Expressão constituem ao mesmo tempo o momento instrumental, com o objetivo de informar, como também o momento de realização profunda de ser humano.

A "palavra" foi aos poucos monopolizada pela classe dominante que, para torná-la sempre mais alheia à classe dominada, a identificou com uma série de condições (gramática, tipos de expressão, etc.). Desta forma, a classe dominada (e, naturalmente, o homem do campo) se convence de que não possui a palavra e isso já constitui um fato de 'castração' em nível de Comunicação e Expressão. A necessidade de "desenvolver" a palavra do homem do campo se identifica com a necessidade de seu crescimento e realização.

O esforço, naturalmente, será muito maior. Primeiramente, é preciso convencê-lo de que, de fato, ele possui a sua "palavra" que, inclusive, é extremamente expressiva. Em segundo lugar, é preciso também que ele possua a "palavra" da cultura dominante para poder se defender e "parlamentar". O resultado, porém, talvez seja a melhor mudança esperada do processo educativo, porque terá um valor que transcende a instabilidade da situação socioeconômica e das necessidades técnico-profissionais.

#### **Estudos Brasileiros:**

Breve História Econômica do Brasil - o Brasil - o Estado do Espírito Santo - Leituras Críticas.

Para desenvolver nos alunos uma aguda consciência da realidade em que vão atuar, Estudos Brasileiros desempenha papel de importância primária. Trata-se de situar, de forma explicativa, a problemática socioeconômica do estado dentro do contexto histórico, nacional e mundial.

#### **Religião e Educação**

O fenômeno da religião popular (descrição) - religião oficial e religião tradicional - função existencial da religião - religião e desenvolvimento (o impacto da religião sobre o desenvolvimento; o impacto do desenvolvimento sobre a religião) - pluralismo religioso - o agente promocional (educador) diante do fenômeno religioso (atitudes adequadas).

A religiosidade, além de constituir um dos arquétipos da pessoa humana, desempenha um papel psicossocial de primeira importância em nosso meio rural. Essa disciplina é uma abordagem crítica desse fenômeno em vista de encontrar atitudes adequadas no que fazer educativos dos docentes das escolas.

#### **Sindicalismo e direito agrário:**

História do sindicalismo brasileiro - situação atual no Brasil e no Espírito Santo - Objetivos do sindicalismo - estrutura e funcionamento - problemas - perspectivas.

A constituição de uma consciência de classe e a defesa dos próprios direitos é o objetivo geral dessa disciplina. As classes dominantes chegaram a esvaziar a consciência da classe dominada que introjetou uma imagem de si fabricada pela cultura dominante.

#### **Cooperativismo:**

- História do cooperativismo - objetivos e filosofia do cooperativismo - estrutura e funcionamento - problemas e debates - perspectivas.



A única estrutura social que congrega pequenos e médios agricultores com objetivo econômico é ainda a cooperativa.

### **Sociologia Rural:**

- Estrutura Social - Mudança Social - Consciência Social - Estratificação Social e Estrutura de Classes - Relações de Produção e Proletariado Rural - Capitalismo Agrário no Brasil.

A Sociologia Rural constitui, juntamente com Estudo de Problemas Brasileiros, um momento forte da formação. Seu objetivo geral é adquirir um esquema teórico que permita uma leitura e interpretação da estrutura e dos mecanismos do grupo social em estudo.

### **Iniciação às Técnicas Agrícolas:**

- Agricultura (o solo; os adubos; adubações) - Zootecnia (o animal; as raças; as doenças; a reprodução).

Essa disciplina é a "caçula" do currículo e se justifica pelo fato da presença de técnicos agrícolas, no grupo de estagiários, ser sempre mais escassa. Esse problema induziu o MEPES a introduzir no currículo uma iniciação à técnica agrícola que, pelo visto, deverá talvez ocupar uma carga horária ainda maior nos anos vindouros. Em todo caso, a partir da natureza da Escola da Família Agrícola, o objetivo dessa disciplina é mais para familiarizar com a técnica agrícola do que propriamente para realização uma aprendizagem completa. Essa "sensibilização" é pressuposto indispensável para uma comunicação autêntica entre a escola e seu meio ambiente.

### **Psicologia do Adolescente Rural:**

Conceituação da Adolescência - Critérios de definição da Adolescência - Limites da Adolescência - Tarefas Evolutivas da Adolescência - Tipos de Adolescentes - Ritos de Iniciação - Adolescência e Fenômeno Cultural - Lutas do Processo do Adolescente - Adolescência, sinônimo de crise - Desenvolvimento Social do Adolescente - Características do Comportamento do Adolescente no meio rural.

### **Psicologia Social:**

Finalidade de um Grupo (sentido da existência de grupos na sociedade) - História de um grupo e conflitos num grupo - Normas de elaboração da ação coletiva - Reflexão sobre o papel do responsável num grupo - Método de decisão - Método de trabalho de grupo - Método de avaliação - Liderança de grupos.

### **Psicologia da Aprendizagem:**

Educação Bancária ou Educação Libertadora - Aprendizagem e Autodesenvolvimento - Aprendizagem e Forma de Vida - Aprendizagem e Nível de Desenvolvimento Individual - Característica da Aprendizagem - Formas de Aprendizagem (por

condicionamento simples; por condicionamento instrumental; por ensaio e erro; por imitação; por discernimento ou compreensão; por raciocínio) - Conclusões Práticas - Consciência Crítica e Ingênua.

As disciplinas de psicologia se justificam em termos de adquirir esquemas teórico-científicos que expliquem os mecanismos psicológicos da pessoa (adolescente rural), de seu grupo e de sua aprendizagem, já que as escolas lidam com esse tipo de população.

#### **Metodologia da EFA (I):**

-História e geografia das EFAs (as EFAs do Espírito Santo, Brasil; as EFAs do mundo; Estruturas da Union Internacional das EFAs) - Pressupostos da EFA (contexto social (onde); clientela (com quem); filosofia social (para quê); o sujeito (quem); a EFA (delimitação); A Educação (delimitação)) - Objetivos da EFA (objetivos gerais quanto ao aluno; objetivos gerais quanto ao meio ambiente; objetivos gerais da EFA de 1º Grau).

#### **Metodologia da EFA (II):**

Estruturas da EFA (alternância; ambiente educativo; participação dos pais e comunidade) - Processo educativo na EFA (perfil do matriculado; objetivos da metodologia; processo de formação nos 3 anos; currículo).

A Escola da Família Agrícola não é uma escola tradicional, seu modelo tem estruturas e metodologia originais. Os alunos do Centro de Formação já cursaram os 8 anos de 1º Grau mais os 3 ou 4 anos de 2º Grau (normal, técnico-agrícola, etc.). Eles, portanto, já sabem o que é uma escola e como funciona. Infelizmente este "saber" não ajuda para a implantação da Escola da Família, podendo, pelo contrário, constituir-se em vício. Torna-se, portanto, necessária uma lenta desestruturação através de vivências e de estudo. Em termos de "estudo", Metodologia da EFA visa justamente levar o aluno a uma aprendizagem e aprofundamento do marco teórico da Escola da Família Agrícola.

#### **Planejamento e Avaliação Educacional:**

Objetivos do Planejamento - Definição do Planejamento - Tipos de Planejamento - Características do Planejamento - Etapas do Planejamento - Vantagens de Planejamento - Dinâmica do Planejamento - O Plano de Curso, de Unidade, de Aula - O Processo de Avaliação da EFA - Introdução: a que ponto estamos - Por que Avaliar? - Dificuldades da Avaliação - Objetivos da Avaliação - Objetivos do Sistema de Avaliação - Campo que Abrange a Avaliação na EFA - Agentes Avaliadores da EFA - Métodos da Avaliação - Os Símbolos da Avaliação -Avaliação da EFA, esquema geral - Conclusão: Avaliação do Próprio Processo de Avaliação.

### **Didática Geral:**

Comparação entre a sociedade pré-industrial e a sociedade industrial a respeito dos "valores" e do sentido da educação - Normas de elaboração da ação insistindo na coerência entre ideologia e os meios usados na ação - Sensibilidade e motivação dos alunos - Material didático: elaboração e utilização - Exercícios práticos de elaboração de cartazes e outros materiais - Organização de uma aula expositiva - Exercícios práticos de aula - Alguns métodos de grupo Escolha de um método relacionado com os objetivos educacionais - O conteúdo do ensino e a situação do grupo.

### **Administração Escolar:**

O Regimento Interno da EFA - Fundação de uma EFA - Construção e Manutenção de uma EFA - Recrutamento, Matrícula - Coordenadores - Contabilidade e Administração Financeira - Obrigações com a Secretaria da Educação.

### **Didática Especial:**

Didática geral e didática especial e relacionamento - Objetivos do Ensino da área na EFA - O professor da área, caracterização - Os alunos da EFA que vão estudar, caracterização e perfil - O programa da área, Unidade e subunidade, articulação com as demais disciplinas e com o P. E. - Planejamento de ensino da área, Plano de Curso, unidades, aula, atividades extraclasse - Motivação no ensino da área - Técnicas de ensino da área - Dificuldades no ensino da área - Material didático no ensino da área - Verificação (avaliação) da aprendizagem do ensino da área - Material bibliográfico para o ensino da área (compêndio, tratados, revistas, etc...).

Essas quatro disciplinas constituem o núcleo técnico-pedagógico. Através delas presume-se capacitar o futuro docente para o "que fazer" educacional em sua Escola.

### **Ética Profissional e Organização e Inspiração do MEPES:**

Realizações do MEPES - Inspiração e Metodologia - Análise Crítica - Os Estatutos do MEPES - O Regimento Interno das EFAS - Conceito de Ética Profissional - Comunicação e Expressão do Educador - Solidariedade Profissional - Formação Permanente - Respeito dos Costumes, Princípios e Sentimentos da Comunidade - Cumprimento dos Compromissos Assumidos- Regras do Jogo.

### **Estrutura e Funcionamento do 1º Grau:**

História da Cultura Brasileira - Legislação (Lei 4.024/61 - 5.692/71) - Sistema Educacional - Perspectivas - Para um Balanço da Educação.

Com essa disciplina complementar, se objetiva oportunizar uma visão crítica da História da Cultura Brasileira situando a problemática do Sistema Educacional no contexto das relações sócio-político-econômicas.

### **História da Educação no Brasil:**

O "a priori" histórico da Educação Brasileira - Educação Cristã - Aristocratização da Educação - Transições - Socialização da Educação - Em busca de Autenticidade.

Por que a educação, no Brasil, vive numa situação de marginalização? Por que a legislação e a técnica educacional, às vezes, são tão sofisticadas enquanto a práxis em sua grande parte não alcança o nível do mínimo suficiente? A História da Educação deveria tentar responder a esses tipos de questões a partir de seu contexto.

### **Dinâmica de Grupo:**

- Educação e Vida Comunitária - Regras Essenciais para o Trabalho em Grupo- As Técnicas e sua Aplicação - Dificuldades e Possíveis Soluções.

Para complementar a formação básica, os docentes pediram um curso de técnicas de trabalho em grupo por ser o trabalho deles essencialmente grupal, quer com os alunos, quer com os agricultores.

### **Estágios no Meio Rural (I), (II):**

Os estágios no meio rural são de máxima importância. Eles são também chamados de "Banho de Realidade". Realmente (cf. cronograma), os recém-chegados ao Centro de Formação, técnicos agrícolas ou normalistas, estranham o fato de, após 5 dias de permanência no Centro, ter que ir para o meio rural, inclusive sem nenhuma tarefa específica de levantamento, análise ou, ainda, de ensino destinado para o pessoal da roça. A tarefa fundamental que eles recebem do Centro de Formação é a de conviverem com os agricultores como se fossem "filhos deles". Alguns "técnicos" ou "professores" acabam por achar tudo isso um erro e se afastam do Curso. No entanto, a maioria, logo após os primeiros dias, acha tudo isso bom, interessante e quando retorna ao Centro têm mil coisas, fatos, anedotas para contar. Os agricultores, (o casal), os filhos, os vizinhos gostam da "novidade", se apegam ao estagiário (a) e na hora da despedida há quem chore, quem dá um presentinho etc. Em seguida, o estagiário escreve e a família responde e/ou vem visitá-lo ao Centro. Desta forma, conhece o Centro, os professores e já vão pedindo outros estagiários para o próximo ano.

**Sintetizando**, podemos dizer que os objetivos dos estagiários no meio rural são:

- realizar um "banho de realidade", sendo que a realidade é percebida melhor quando o estagiário não fica em sua própria casa, onde está acostumado, e sim em um lar diferente;
- avaliar o estagiário pela observação dos próprios agricultores (casal e filhos maiores). Acontece que a família é escolhida entre as que têm ou tiveram filhos nas Escolas da Família Agrícola. Eles, portanto, conhecem a Escola, sabem o perfil do ótimo professor e nisso estão interessados, já que o estagiário é um possível professor de seu filho. Em seguida, o Centro de Formação entrega ao chefe da família uma ficha de avaliação que retornará ao Centro devidamente

preenchido após o estágio. As observações dos agricultores são interessantíssimas e raramente eles se enganam na avaliação;

- desencadear um processo de autêntica comunicação entre pais de alunos (agricultores), docentes, Centro de Formação, escolas;
- concretizar o princípio de responsabilidade educativa das próprias famílias;
- acumular dados de informações, por partes dos estagiários, sobre os problemas do Meio Rural e da escola, prestados pelos agricultores a fim de que sirvam de embasamento ao estudo teórico no Centro de Formação.

### **ESTÁGIOS NAS EFAS (I), (II), (III) E (IV):**

Os estágios nas escolas fundamentam-se na mesma filosofia e metodologia dos estágios no meio rural, apenas acentua-se aqui o aspecto de aprendizagem técnico-pedagógico.

O critério para realização dos estágios é a variedade das experiências, portanto, é preferível que para a cada estágio se mude de escola.

Os objetivos podem ser sintetizados da seguinte forma: - avaliação: os antigos docentes avaliam os novatos; - comunicação: desencadeia um processo de comunicação das escolas com o C. F. através dos estagiários; - exercer a responsabilidade das escolas para com a formação dos futuros docentes; - coleta de problemas e observações em vistas de um estudo teórico mais centrado; - a aprendizagem pela observação e pelo exercício de como se administra uma escola. Evidentemente, a cada novo estágio o enfoque muda (vide temas do Plano de Estudo).

### **Síntese (nº 1 e nº 2):**

Pelo cronograma, pode-se observar que ao finalizar a 1ª etapa (abordagem do meio rural), como também ao finalizar a 3ª etapa (abordagem da escola e de uma área de ensino), os futuros docentes são convidados a elaborarem uma síntese final que se caracteriza por ser pessoal e abranger o universo inteiro do que experimentou e estudaram até aquele momento.

A síntese deve ser entregue aos professores do Centro que, após a leitura, publicamente, debatem-na com os estagiários, resultando, desta forma, em debate mais interessante e geral.

Os objetivos fundamentais dessas sínteses são: - avaliação por parte da equipe dos professores; - auto avaliação por parte do estagiário; - interiorização pessoal do processo de aprendizagem e de formação por parte do estagiário.

### **Viagem de Estudo:**

A viagem de estudo é tradição no movimento e é tradição também nas Escolas da Família Agrícola de outros países. Ela foi sempre considerada um recurso didático fundamentado na pedagogia da Escola da Família Agrícola, para a qual a reflexão e a criatividade são estimuladas comparando as vivências pessoais com as realidades. Na maioria dos casos escolhem-se o Rio Grande do Sul, por apresentar caracteres socioeconômicos semelhantes à região interiorana do Espírito Santo, tendo, porém (o R. G. S.) um grau de desenvolvimento maior. Os dois objetivos principais de uma viagem são: vivência com os agricultores de outra região e pesquisa (vide Planejamento de Viagem).

### 3. Cronograma

Semana	Sessão - Est	Atividades
1ª	Primeira Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comum e Expre. (I) – (Auto-Prsentação-Expressão ambiental)</li> <li>• Metodologia Aplicada (Prep. dp P. E.)</li> </ul>
2ª	Estágios Meio Rural (I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Estudo (I)</li> <li>• "A Família Rural"</li> </ul>
5ª	Segunda Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Religião e Educação</li> <li>• Metodologia Aplicada (C. C. P. E.)</li> <li>• Metodologia do Trabalho Científico</li> <li>• Comunicação e Expressão (I)</li> <li>• Estudos Brasileiros</li> <li>• Metodologia Aplicada (Prep. P. E.)</li> </ul>
9ª	Estágios Meio Rural (II)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Plano de Estudo (II)</li> <li>• "A Comunidade Rural"</li> </ul>
11ª	Terceira Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia Aplicada (C. C. P. E.)</li> <li>• Sindicalismo – Direito Agrário</li> <li>• Cooperativismo</li> <li>• Sociologia Rural</li> <li>• Estudos Brasileiros</li> <li>• Comunicação e Expressão (I)</li> <li>• Técnicas Agrícolas</li> <li>• Síntese nº1 – Avaliação – Metodologia Aplicada (preparação do Plano de Estudo)</li> <li>• Plano de Estudo (III)</li> </ul>
15ª	Estágio na EFA (I)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• "O Ambiente Educativo"</li> </ul>

#### PRIMEIRA ETAPA Abordagem do Meio Rural

O Meio rural é uma Realidade interessante e problemática que precisa de mudança. Para isso existe um instrumento (EFA), do qual nós seremos os técnicos

## SEGUNDA ETAPA

### Abordagem da Escola da Família Agrícola

A Pedagogia da EFA é uma dialética entre vida-escola. A Alternância é sua estrutura fundamental. O Plano de Estudo é seu meio principal. Os pais são a base do processo Educativo, os alunos o motor, os monitores os técnicos.

Semana	Sessão - Est	Atividades
18ª	Férias	
19ª	Quarta Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia Aplicada (C. C. P. E. D.)</li> <li>• Psicologia do Adolescente</li> <li>• Metodologia da EFA (I)</li> <li>• Comunicação e Expressão (II)</li> <li>• Metodologia Aplicada (Prep. P. E.)</li> </ul>
22ª 23ª	Estágio na EFA (II)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Estudo (IV)</li> </ul> <p>"OP. E. = Alternância e Participação dos Pais"</p>
24ª 25ª 26ª 27ª	Quinta Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia Aplicada (C. C. P. E.)</li> <li>• Metodologia da EDA (II)</li> <li>• Psicologia Social</li> <li>• Comunicação e Expressão (II)</li> <li>• Metodologia Aplicada (Prep. P. E.)</li> </ul>
28ª 29ª	Estágio EFA (III)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O Plano de Estudo (V)</li> </ul> <p>"OP. E. = Métodos de Ensino"</p>
30ª 31ª 32ª 33ª	Sexta Sessão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia Aplicada (C. C. P. E.)</li> <li>• Didática Geral</li> <li>• Planejamento Educacional</li> <li>• Administração Escolar</li> <li>• Didática Especial (Exercício de Preparação de Aula)</li> <li>• Metodologia Aplicada (Prep. P. E.)</li> </ul>

### TERCEIRA ETAPA

Abordagem de uma área de ensino

Cada monitor é responsável pela aprendizagem global. Cada um, porém, é mais competente em uma área.

Semana	Sessão – Est	Atividades
34ª	Estágio na EFA (IV)	• Planos de Estudos (VI) "A Minha Área de Ensino na EFA"
35ª		
36ª		
37ª	Sétima Sessão	• Metodologia Aplicada (C. C. P. E.) • Didática Especial (Complementação da Formação de Monitor em sua área específica) • Ética Profissional (Organiz. e Inspiração do MEPES) • Síntese nº2 – Avaliação – Encerramento
38ª		
39ª		
40ª		

### QUARTA ETAPA (IIº ANO)

Complementação e aprofundamento Educacional

Sessões	Atividades
Primeira Sessão	• História da Educação • Metodologia da EFA (Plano de Estudo Simulado)
Segunda Sessão	• Viagem de Estudo: – Socialismo Rural – Sindicalismo e Cooperativismo
Terceira Sessão	• Estruturas e Funcionamento do 1º e 1º Grau • Metodologia da EFA (Plano de Estudo Simulado)
Quarta Sessão	• Psicologia e Aprendizagem • Metodologia da EFA (Plano de Estudo Simulado)
Quinta Sessão	• Filosofia da Educação • Metodologia da EFA (Plano de Estudo Simulado)



## VII - PROCESSO DE AVALIAÇÃO DO CURSO

O processo de avaliação no Centro de Formação se realiza em três níveis: a) Agricultores (Pais de alunos da EFA); b) Equipes docentes das Escolas da Família Agrícola; c) Equipe docente do Centro de Formação.

### a. Agricultores (= Pais de alunos)

A participação (ou responsabilidade) dos pais no processo educativo das Escolas da Família Agrícola é um princípio fundamental. Já dissemos que as famílias constituem a base do processo, os alunos, o motor e os monitores são os mecânicos. Portanto, a avaliação dos pais dos alunos sobre os futuros docentes é nada mais que o exercício dessa responsabilidade que, o sabemos, se constitui e fortalece no e pelo exercício da mesma.

### b. Equipes docentes das Escolas da Família Agrícola.

O segundo nível de avaliação se realiza nas escolas através de suas equipes. Pelo que já foi dito acima (cf. estruturas gerais do curso), a participação das equipes das escolas no processo de avaliação é evidentemente necessária. Através das quatro avaliações, correspondentes aos quatro estágios, o C. F. pode perceber o andamento de seu aluno.

Deve-se notar, contudo, que neste nível a operação sempre traz uma série de problemas. Rejeições, por parte dos estagiários, das avaliações; avaliações muito diferentes entre uma equipe e outra, etc. Parece que a objetividade diminui; o Centro de Formação se encontra diante de fichas sem saber como interpretá-las. A rigor, os professores já atuantes nas escolas, deveriam estar nas melhores condições de avaliações a respeito dos futuros docentes. Acontece, porém, que neste nível não existe mais a situação de interesses objetivos e definidos como no caso dos agricultores; a interferência de interesses subjetivos diminui a objetividade da avaliação. Problema de concorrência, de rivalidades, de desentendimento com o próprio Centro de Formação, de falta de união na mesma equipe, etc...; tudo isso torna a avaliação, aparentemente a mais viável, a mais problemática.

### c. Equipe docente do Centro de Formação.

O terceiro nível de avaliação se realiza no e pelo próprio Centro de Formação.

Esta terceira avaliação abrange a aprendizagem dos alunos, suas aptidões e suas atitudes.

Em termos de aprendizagem, avalia-se o aproveitamento de cada disciplina (cf. currículo) e registram-se as avaliações dos estágios. Nas disciplinas, cada professor é responsável pela sua área. Em termos de aptidões, avaliam-se as seguintes: observação - convivência - informação - habilitação (carteira de motorista) - datilografia - elaboração de material didático.

Em termos de atitudes, avaliam-se as seguintes: criatividade - iniciativa - empatia com o meio rural - interesse - participação no trabalho - motivação para essa atividade - disponibilidade - aptidão - espírito crítico - reflexão - responsabilidade.

Se pela aprendizagem, o conceito expresso é de responsabilidade do professor da disciplina, pelas atitudes e aptidões, ao contrário, o conceito expresso é a média dos conceitos expressos pela equipe do Centro de Formação.

Para completar o processo de avaliação que se desenvolve pelo Centro de Formação, é necessário registrar as avaliações grupais realizadas pelos próprios alunos em conjunto com a equipe docente. As avaliações grupais se classificam da seguinte forma: objetivas (a partir dos objetivos do Curso ou da Sessão); - funcionais (a partir das tarefas de cada um); - espontâneas (a partir do estado psicológico de cada um); - mistas.

Essas avaliações grupais se realizam ao término de cada sessão de estudo (vide cronograma) e sempre que o grupo sente necessidade. Elas são de extrema importância tanto para os alunos quanto para os professores, sobretudo considerando a convivência (internato).



# Posfácio de Atualização





## CONSTRUÇÃO DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Este livro de Paolo Nosella sobre as origens da Pedagogia da Alternância no Brasil representa uma importante contribuição para a história da educação e para a fundamentação filosófica e pedagógica do Movimento das Escolas Família Agrícola do Brasil e da América Latina. Suas análises em torno da implantação no Brasil das primeiras experiências de educação em alternância e, especificamente, da formação de seus primeiros educadores, nos permitem compreender melhor a trajetória deste movimento, fornecendo-nos elementos para uma reflexão sobre um projeto de educação alternativa, considerada por Gimonet (2007), não como simples “método pedagógico”, mas como “novo sistema educativo”.

O texto escrito em 1977, como dissertação de Mestrado na PUC-SP, continua uma leitura pertinente para os dias de hoje. Serve como fonte de pesquisa para os estudiosos da Educação do Campo em geral e, particularmente, da Pedagogia da Alternância. As informações registradas nos primeiros três capítulos e os problemas apresentados no quarto capítulo permanecem de uma impressionante atualidade, principalmente para quem trabalha, ou acompanha, hoje, as Escolas da Família Agrícola (EFAs) do Brasil.

Pelo autor ter participado diretamente do trabalho de criação das primeiras EFAs e ter sido Coordenador e Professor do Centro de Formação e Reflexão (CFR), onde se formaram os primeiros monitores das EFAs do Espírito Santo e de outras regiões brasileiras, Paolo Nosella oferece ao leitor uma ideia “ao vivo” sobre as origens da Pedagogia da Alternância no Brasil que nos possibilita o confronto com a realidade atual, de maneira que se avalie o caminho percorrido, os avanços obtidos, os desafios enfrentados e as perspectivas que se oferecem. É o que este posfácio se propõe a fazer daqui em diante.

Até 1975, o MEPES (Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo) era a única instituição mantenedora no Brasil a trabalhar com escolas de alternância. Nesse ano, começou a funcionar a primeira experi-

ência do gênero fora do Estado do Espírito Santo, em Brotas de Macaúbas, na Bahia, onde, pouco a pouco, foi crescendo até à formalização da Associação das Escolas Comunidades e Família Agrícola da Bahia (AECOFABA) em 1979. O quadro das EFAs no ano de 1977 é o seguinte:

#### QUADRO 1- EFAS EM FUNCIONANDO NO BRASIL EM 1977

Estado	Município	Nº	Ano
ES	Anchieta (Olivânia – 1º Grau)	1	1969
	Alfredo Chaves	1	1969
	Rio Novo do Sul	1	1969
	Iconha (Campinho)	1	1971
	São Mateus (Jaguaré e Km 41)	2	1972
	São Gabriel da Palha (Bley)	1	1972
	Anchieta (Olivânia – 2º Grau)	1	1976
	<b>Subtotal</b>		<b>8</b>
BA	Brotas de Macaúbas	1	1975
	Itanhém	1	1977
	Sapeaçu (Lagoa da Jurema)	1	1977
	<b>Subtotal</b>		<b>3</b>
<b>Total</b>		<b>11</b>	

Fonte: Mepes e Aecofaba, 2012.

É importante observar que em 1977 tanto no Espírito Santo quanto na Bahia, trabalhos de base visando à implantação de EFAs foram realizados em vários municípios. Com isso, criaram-se, além do MEPES, outras associações mantenedoras. Uma segunda observação a ser feita é que no Município de Iconha (ES) foi aberta uma EFA feminina que, entretanto, em 1977 precisou fechar. Da mesma forma, a EFA do km 41, no município de São Mateus (ES), também exclusivamente feminina, não continuou. Ou seja, as experiências da criação de EFAs por sexo, ocorrida no início do movimento, teve vida efêmera.

## **Influências da Igreja Católica**

Embora a influência da Igreja Católica na história das EFAs no Brasil possa ser questionada em alguns aspectos, talvez mais de cunho institucional do que filosófico, com relação à participação dos agricultores e suas famílias, a Igreja exerceu um papel essencial na implantação, no funcionamento e na expansão das EFAs brasileiras. A exemplo do Padre Granereau na França, aqui também, nas origens da Pedagogia da Alternância estiveram atuantes sacerdotes católicos, religiosos, e leigos engajados, oriundos de diversas pastorais. Com efeito, o idealismo cristão, como expressão da doutrina social da Igreja do Concílio Vaticano II e das Conferências Episcopais Latino-americanas de Medellín e Puebla, atuou, e ainda atua, na maioria das EFAs existentes. As conclusões da Conferência de Puebla (1979) recomendam:

acompanhar a alfabetização dos grupos marginalizados com atividades educacionais que os ajudem a comunicar-se eficazmente: a se darem conta de seus deveres e direitos; a compreenderem a situação em que vivem e a discernirem suas causas: a se habilitarem para organizar-se no campo civil, trabalhista e político, e assim poder participar plenamente dos processos decisórios que lhes dizem respeito. (1979, p. 332)

Uma vez a que a doutrina social da Igreja para a evangelização se identificava com os princípios das EFAs, não é de se estranhar que, a partir do final dos anos setenta e começo da década de oitenta, se multiplicassem iniciativas de criação de EFAs no país inteiro.

## **Do Espírito Santo ao Nordeste e ao Brasil**

Em meados da década de 1970, as EFAs tomaram o rumo do Nordeste, começando pela Bahia, cuja região representou um terreno fértil para o seu desenvolvimento. A razão disto deve ser procurada, antes de tudo, na própria realidade sofrida do povo nordestino. A Igreja não ficou alheia a esta situação. Num documento específico de 1984, a Conferência Nacional



dos Bispos do Brasil (CNBB) expressava sua preocupação com esta realidade e, ao enumerar seus compromissos para com o Nordeste, afirmava que:

esta hora não deixa de ser a hora da PALAVRA, mas tornou-se, com dramática urgência, a hora da AÇÃO” *acrescentando com firmeza* “que o problema do Nordeste exige de todo o povo brasileiro e da própria Igreja uma conversão sincera e um compromisso mais explícito”. *Entre os compromissos assumidos destaca-se seu engajamento em* “dar especial ênfase à necessidade urgente de uma Reforma Agrária autêntica e corajosa, adaptada às peculiaridades do Nordeste e acompanhada de uma adequada Política Agrícola. Chegar-se-á, desta forma, a suprimir a raiz principal dos problemas sociais nordestinos”. (CNBB, Doc. 31, 1984, p. 57) [grifos nossos].

A educação é a peça fundamental da Reforma Agrária. Não há Reforma Agrária que consiga atingir seus objetivos sem passar pela educação. Mas quê educação? Seria preciso sair do modelo tradicional da educação para abrir novos caminhos, libertando-a de sua herança colonial e urbanocêntrica, alienante e submissa aos interesses do grande capital e do latifúndio. Na busca desta nova educação surgem experiências inovadoras, pequenas, isoladas, com pouca visibilidade, pouco crédito junto aos governantes, mas tenazes e perseverantes. Entre estas, registram-se as EFAs, como uma das opções para enfrentar este imenso desafio, uma vez que aparece com um projeto diferente, uma filosofia humanista, imbuída do personalismo cristão, com uma pedagogia libertadora que encanta a muitos, mas que, ao mesmo tempo, é taxada de utópica, irrealista, ou, simplesmente, avaliada como uma “escolinha para o pobre”!

A despeito da falta de apoio técnico e financeiro do Estado, as EFAs expandem-se espontaneamente para todas as regiões do Brasil. Não houve um planejamento estratégico para estruturar e coordenar um processo de implementação de novas escolas. As demandas surgem nos Estados, geralmente tomando como referência principal a experiência pioneira do MEPES. Seu

Centro de Formação destinava vagas para receber candidatos a monitor para novas EFAs e, eventualmente, sua equipe pedagógica se dispunha a dar assessoria, atendendo solicitações pontuais na maioria dos Estados.

Neste processo da expansão, as pastorais sociais das Igrejas, sobretudo, as ligadas às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), continuam protagonizando o trabalho de base para a criação de novas EFAs. Surgem, ainda, sobretudo nos anos de 1990, os movimentos sociais e sindicais como novos atores sociais que se identificam com as EFAs, consideradas uma alternativa pedagógica mais orgânica à realidade do campo. Esses movimentos sociais fortalecem a luta demandando escolas por alternância. Apresentamos a seguir um sintético mapeamento:

#### QUADRO 2 – A LINHA DO TEMPO DAS EFAS POR ESTADOS

UF	EFAs
ES	1969
BA	1974
MG	1983
MA	1984
PI	1989
RO	1989
AP	1989
GO	1994
TO	1994
RJ	1994
MS	1994
SE	1995
PA	1995
MT	2000
CE	2001
RS	2009
AC	2010

Fonte: UNEFAB, 2012

Em síntese, as EFAs foram criadas no final da década de 1960 no sul do Estado do Espírito Santo. No início dos anos 70, expandem-se para o norte do Estado e, em meados dessa década, para o Estado da Bahia. Nos anos de 1980, a expansão atinge mais cinco Estados: Minas Gerais, Maranhão e Piauí, Rondônia e Amapá. Tal expansão cria uma preocupação com os princípios filosóficos, metodológicos e políticos do modelo. Por isso, é criada, em 1982, a União Nacional das Escolas Família Agrícola Brasileira (UNEFAB). A expansão atinge o seu auge nos anos de 1990, sendo criadas novas EFAs em mais seis Estados: Goiás, Mato Grosso do Sul, Tocantins, Pará, Rio de Janeiro e Sergipe. Não por acaso, nessa década, a UNEFAB, aprimora o processo de organização regional, iniciado com o MEPES e a AECOFABA, conforme a seguir:

### QUADRO 3 – ASSOCIAÇÕES REGIONAIS

ASSOCIAÇÃO REGIONAL	ANO DE CRIAÇÃO	ESTADO
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo	1968	ES
AECOFABA – Associação das Escolas Comunidades Famílias Agrícolas da Bahia	1979	BA
FUNACI / AEFAPI – Fundação Pe. Dante Civiero e Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Piauí	1989/2006	PI
AEFARO – Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia	1992	RO
AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas	1993	MG
IBEGA – Instituto Belga de Nova Friburgo	1994	RJ
UAEFAMA – União das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão	1997	MA
REFAISA – Rede das Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semiárido	1997	BA/SE
AEFACOT – Associação das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins	1997	GO/MS/ MT/TO
RAEFAP – Rede das Associações das Escolas Famílias do Amapá	2000	AP
RACEFFAES – Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Alternância do Espírito Santo	2003	ES
AGEFA – Associação Gaúcha das Escolas Família Agrícola	2008	RS

Fonte: UNEFAB, 2012

Ou seja, são doze Associações Regionais constituídas legalmente, sendo a metade delas criadas na década de 1990. Elas representam as Associações EFAs, geralmente por Estados, com exceção da macrorregião Centro Oeste e Tocantins que formam a AEFACOT e do Sergipe que se associam à REFAISA, na Bahia. As Regionais surgem como estratégia de fortalecimento institucional, político e pedagógico. Em suas finalidades, registram-se: o acompanhamento pedagógico, o planejamento e a formação de seus sujeitos (educadores/monitores, famílias, diretores e dirigentes associativos) com a preocupação de garantir os princípios filosóficos e pedagógicos da Pedagogia da Alternância. Outras finalidades são cuidar das relações interinstitucionais com os poderes públicos e privados, com instituições de ensino, pesquisa e extensão e com movimentos sociais, articulando as parcerias para a sustentabilidade econômica. A estratégia da organização regional permite maior visibilidade das EFAs na sociedade, proporcionando o seu fortalecimento pedagógico e político frente ao Estado e à sociedade.

**QUADRO 4 – O NÚMERO DE EFAS POR ESTADOS E REGIÕES (CONTINUA)**

Região	UF	N' de EFAs	Subtotal	%
Nordeste	BA	33	71	47,4
	MA	19		
	PI	17		
	SE	1		
	CE	1		
Sudeste	ES	37	56	37,4
	MG	16		
	RJ	3		
Norte	RO	5	15	10
	AP	5		
	TO	3		
	PA	1		
	AC	1		

#### QUADRO 4 – O NÚMERO DE EFAS POR ESTADOS E REGIÕES (CONCLUSÃO)

Região	UF	N' de EFAs	Subtotal	%
Centro Oeste	GO	3	7	4,6
	MS	3		
	MT	1		
Sul	RS	1	1	0,6
Brasil		150		100%

Fonte: UNEFAB, 2012

Hoje, as EFAs em funcionamento totalizam 150 unidades educativas; abrangem 17 Estados e cobre as cinco macrorregiões do Brasil. O Nordeste em primeiro lugar com 71 EFAs, representando 47,4%. O Sudeste em segundo lugar com 56 unidades, 37,4%. O Norte em terceiro lugar com 15 escolas, 10%. O Centro Oeste, em quarto lugar, com 7 EFAs, 4,6%, e, finalmente, o Sul com uma unidade escolar, 0,6%. Em geral, as EFAs são vinculadas a uma associação regional, à exceção do Ceará e do Acre. Assim, de 1977, quando se contava pouco mais de uma dezena de escolas, até 2012, mesmo com as dificuldades de financiamento público do Estado que desconsidera boa parte das demandas por novas EFAs, ocorreu uma considerável evolução no número de unidades educativas e de organizações regionais.

#### FASES DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL

A análise do percurso das EFAs no Brasil nestes 43 anos de sua trajetória desvela um processo histórico em permanente construção e constante tensionamento entre os diversos sujeitos interessados. A despeito das tensões no campo político e administrativo, a EFA apresenta-se sempre como uma das boas práticas de educação do campo. A Pedagogia da Alternância passa a ser disputada na sociedade brasileira, servindo também como método pedagógico para a organização de cursos de qualificação e educação profissional de nível médio em várias instituições públicas ou privadas. É uma referência também para o ensino superior. Os condicionantes históri-

cos vão moldando e dando novos contornos à Pedagogia da Alternância, a qual, grosso modo, passou por cinco fases<sup>123</sup>:

### **1ª fase: Alternância informal**

A alternância informal está circunscrita aos anos iniciais da experiência no Estado do Espírito Santo e da Bahia. Os cursos, com dois anos de duração, apresentam um Plano de Formação (currículo) visando formar agricultores técnicos com certificação livre. Os ritmos de alternância são de uma semana na EFA e duas na família ou de duas semanas em cada um destes espaços. O público era de jovens agricultores familiares com mais de 16 anos de idade, com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo ou não.

### **2ª fase: Alternância na educação formal supletiva**

Nesta fase ocorre um processo de escolarização formal das EFAs que passam a atuar com cursos de três anos, abrangendo o segundo ciclo do Ensino Fundamental. O público continua de jovens agricultores familiares com idade acima dos 14 anos. O Plano de Formação passa a incluir, além da qualificação profissional básica, a escolarização geral. É nesta fase que se agudiza o tensionamento entre o *Plano de Estudo* e o *Currículo Oficial* abordado por Nosella. Ressalta-se que este tensionamento emerge a partir da reivindicação das famílias agricultoras que exigem certificação escolar como direito. Na ausência de políticas públicas voltadas para a educação do campo, a EFA se tornara uma alternativa quase que única de escolarização na maioria das comunidades rurais. Mas, lembremos que a reivindicação por maior escolarização no meio rural fez surgir, ainda em meados da década de 70, o primeiro Curso Técnico em Agropecuária, na EFA de Olivânia, município de Anchieta-ES. O curso, que passou por várias refor-

---

123. Adaptação de BEGANAMI, J.B. “Uma Geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil”. In: Documentos Pedagógicos, Brasília: Cidade Gráfica e Editora, UNEFAB, 2004, pp 3-20.

mas legais, ainda funciona como Curso Técnico de Nível Médio, integrado ao Ensino Médio, com Habilitação em Agropecuária<sup>124</sup>.

### **3ª fase: Alternância na educação regular**

Esta fase é característica dos anos de 1980. A Pedagogia da Alternância passa a ser praticada em cursos regulares do segundo ciclo do Ensino Fundamental com quatro anos de duração. Isto foi reflexo da luta dos agricultores familiares pelo direito à elevação da escolaridade no campo. É uma fase que coincidiu com o processo de democratização política do Brasil. Por outro lado, os movimentos sociais em ascensão fortaleceram o processo de expansão de EFAs como escolas regulares alternativas no campo. A clientela escolar começa a mudar significativamente com a presença de adolescentes e até pré-adolescentes nas EFAs. Este fenômeno irá exigir mudanças radicais no Plano de Formação e na condução dos internatos. O Plano de Formação adquire um acentuado componente de escolarização. A parte da formação profissional ganha o viés de orientação para o trabalho. A Pedagogia da Alternância perde suas especificidades. Enfim, o problema da proeminência do currículo oficial sobre os instrumentos pedagógicos da alternância tende a se agravar pelo processo da escolarização regular.

### **4ª fase: Fortalecimento Institucional e revitalização da Pedagogia da Alternância**

Esta fase ocorre nos anos de 1990, quando no cenário nacional vem se criando um novo contexto pela presença das Associações Regionais no papel de animação e assessoria às EFAs. São criadas a equipe pedagógica nacional (EPN) e as equipes pedagógicas regionais (EPR). Define-se o Plano Nacional de Formação Pedagógica Inicial de Monitores com diretrizes

---

124. Mário Zuliani, um dos monitores pioneiros na implantação das EFAs no ES e no Brasil, mesmo falando sobre as dificuldades na implementação e autorização do funcionamento da EFA de 2º grau, comentou: “O responsável pela Secretaria de Estado da Educação do ES recomendou a autorização do funcionamento do 2º grau afirmando que aquela seria uma experiência inovadora para o Brasil”.

comuns centralizadas, mas a operacionalização é descentralizada nas Regionais, em co-animação da EPN. Emerge o tensionamento no âmbito das associações, quando os agricultores exigem maior participação e protagonismo na gestão das regionais e nas organizações locais. Os conflitos entre os instrumentos pedagógicos da alternância e o currículo oficial começam a diminuir com a ressignificação dos Planos de Formação que passam a melhor integrar temas geradores, planos de estudo, formação geral e profissional. Ou seja, os conflitos diminuem a partir dos novos entendimentos em torno da educação integral e das possibilidades da interdisciplinaridade e dos diálogos entre os saberes. Surge uma linguagem comum para explicar o sentido das EFAs como centros educativos que buscam realizar, por meio da Associação Regional e da Pedagogia da Alternância, uma formação integral, contextualizada, visando o desenvolvimento sustentável e solidário das pessoas e do meio.

### **5ª fase: Alternância na educação profissional de nível médio**

Esta fase é a característica dos anos iniciais do novo milênio. A alternância continua no Ensino Fundamental com pré-adolescentes e, mesmo no Ensino Médio, com adolescentes. No Ensino Médio está ocorrendo uma grande expansão com tendência à diversificação das profissões mesmo em atividades não agrícolas. O Ensino Médio e Profissional superou, em número de cursos, em menos de uma década, o ensino fundamental. Hoje, são 81 EFAs com Ensino Médio e Profissional, representando 54% do conjunto das unidades educativas em alternância. Existe a tendência de esse número aumentar, devido às demandas de um contexto social, político e econômico em plena expansão no Brasil rural, onde apenas 18%<sup>125</sup> dos jovens rurais têm acesso ao ensino médio, enquanto o ensino fundamental já atinge 91% de atendimento no campo<sup>126</sup>. Nesta fase destacam-se ainda as numerosas articulações políticas pedagógicas das EFAs e das Casas Fa-

---

125. Censo Escolar INEP/2011 e Censo IBGE/2010

126. Idem



miliares Rurais<sup>127</sup>, constituindo a rede informal dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs)<sup>128</sup>.

## AS EFAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sobretudo a partir da década de setenta, surgem no campo novas ideias, novas práticas e, principalmente, novos conceitos de educação. Paradigmas inovadores ganham, pouco a pouco, prestígio junto ao Movimento da Educação do Campo onde, além da Igreja, atuam outras organizações da sociedade civil, reivindicando e articulando específicas Políticas Públicas. São criadas, além das EFAs, outras entidades, ONGs, fundações, associações, redes, movimentos que, ao tratarem do problema do desenvolvimento sustentável, abordam a questão da educação e constroem no campo a noção de educação territorializada. No Nordeste, por exemplo, cresce a consciência da necessidade de se conviver com o semiárido.

Rejeitando o termo “educação rural” ou “para o meio rural” considerado como “*objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares para atender a outros interesses*”, Caldart (2004, pp. 20–21) cita três referências prioritárias nas teorias da Educação do Campo, ou seja: o Pensamento Pedagógico Socialista, focando a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva; a Pedagogia do Oprimido e as experiências da Educação Popular, tendo em Paulo Freire seu grande expoente; e, enfim, a pedagogia chamada do Movimento, a partir das experiências educativas dos próprios movimentos sociais visando a produzir “*uma tradição pedagógica que tenha como referências o campo e as lutas sociais*” (idem).

---

127. Casa Familiar Rural: tradução da denominação francesa *Maison Familiale Rurale*. As CFRs foram introduzidas no Brasil na segunda metade da década de 1970, primeiro no Nordeste e depois em outras regiões, com orientação direta da União Nacional das MFR da França (UNMFREO).

128. CEFFA é um nome genérico, até então de caráter político, formulado no Brasil, em 2001, que busca articular e unir Escolas Famílias Agrícolas, Casas Familiares Rurais e Escolas Comunitárias Rurais, para lutarem juntamente, no âmbito nacional, pelo reconhecimento da Pedagogia da Alternância e pelo financiamento público, em marcos legais que assegurem, todavia, os seus princípios constitutivos.

Várias experiências de educação e de práticas pedagógicas, bem como Conferências Nacionais (1998 e 2004) e Estaduais e outros tantos seminários e eventos, contribuíram para a construção do paradigma da Educação do Campo que tem na agricultura familiar seu principal estandarte e suporte. A problemática da ruralidade e a interação campo-cidade influem, além de outros fatores, na construção de um novo modelo educativo que *“deve pensar caminhos para enfrentar o caos das metrópoles, consequência da modernização conservadora da agricultura”*. Outra concepção de agricultura está, aos poucos, sendo construída e assim *“pela primeira vez na história brasileira, a agricultura familiar está sendo oficialmente reconhecida”* (Fernandes e Molina, 2004, pp. 81-83).

Como consequência direta destas lutas em prol de uma Educação do Campo diferenciada, Licenciaturas em Educação do Campo e Especializações em Pedagogia da Alternância são criadas em várias universidades do país, financiadas pelo Governo Federal e por alguns Estados, respondendo às reivindicações por uma capacitação cada vez mais aprimorada dos educadores do campo.

As EFAs integram-se aos demais sujeitos coletivos da educação do campo fortalecendo a mesma luta geral. Entretanto:

do ponto de vista pedagógico, o fazem de forma diferenciada, por terem maior acúmulo de experiência com educação formal e, ainda, por atuarem em suas próprias escolas que, embora de caráter público, conservam a natureza jurídica de instituições de direito privado” (Munarim, 2011, p. 9).

Do mesmo modo, como sujeitos sociais deste movimento nacional, as EFAs contribuem para a conquista de espaços específicos e marcos legais nas esferas governamentais, a exemplo das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, que representam

a materialização das lutas dos povos do campo em um documento que assegura uma política que busca englobar as especificidades do campo, sendo assim, um importante marco legal na história da educação do campo, onde existe, a definição dos princípios, dos procedimentos, do caminho que deve ser percorrido para a construção de uma proposta pedagógica que

contemple a realidade dos povos do campo sem desrespeitar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (Antunes Rocha e Santos, 2011, p. 20).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação, nº 1/2006, fortalece a Pedagogia da Alternância praticada pelos CEFFAs, ao reconhecer, como dias letivos, tanto os praticados no meio escolar, quanto os vivenciados no meio socioprofissional. Além desse reconhecimento, proporciona mais visibilidade aos CEFFAs, que passam a ocupar cada vez mais um lugar de destaque nos diversos programas governamentais que tratam do desenvolvimento agrário, sabendo-se que

a construção de uma política pública que contemple uma Educação do Campo é uma tarefa coletiva que envolve a participação dos governos federal, estaduais, municipais, juntamente com os movimentos sociais e sindicais do campo brasileiro (idem, p. 22).

## DESAFIOS ATUAIS E PERSPECTIVAS

A pesquisa de Paolo Nosella, apresentada neste livro, reflexiona sobre sete problemas que afetam a experiência relatada na época. Embora o movimento EFA tenha conseguido superar alguns deles, outros persistem, impossibilitando, muitas vezes, desenvolver todas as potencialidades que a Pedagogia da Alternância oferece. Por limites de espaço, destacamos apenas alguns desses problemas: a implementação de uma alternância verdadeiramente integrativa; a formação e permanência dos educadores/monitores nas EFAs; a participação das famílias na gestão e exercício do poder educativo; o financiamento e a ambiguidade do “novo rural” frente ao processo de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira.

A **alternância integrativa** pressupõe um Plano de Formação baseado na lógica temática e não disciplinar. Os Temas Geradores e os Planos de Estudo possibilitam um itinerário metodológico que parte da realidade, passa pelo aprofundamento teórico e retorna à realidade numa perspectiva de intervenção, experimentação e transformação. Há um conjunto de

instrumentos e atividades que possibilitam a pedagogização da alternância entre a escola e o meio. Manejar esses instrumentos requer uma abertura para o diálogo e a interlocução dos diferentes saberes, bem como para o trabalho interdisciplinar, conhecimento da pedagogia da alternância, disciplina, planejamento e um dedicado trabalho em grupo pela equipe da EFA. Além disto, a alternância exige adequadas condições de trabalho para os educadores em tempo integral, motivação de carreira etc. O monitor além de ministrar aulas, dinamiza o grupo de estudantes, o internato, faz acompanhamento personalizado, facilita o processo da alternância, visita e anima as famílias e comunidades, propiciando a sua participação no processo educativo dos filhos e da gestão associativa da EFA. A falta das condições de trabalho para a dedicação exclusiva das equipes educativas e o despreparo técnico sobre a Pedagogia da Alternância limitam as potencialidades da alternância, podendo a EFA se tornar uma escola convencional, conteudista, descontextualizada e desinteressante.

A manutenção e formação específica dos educadores/monitores da alternância é um imperativo constante. Uma formação em alternância requer educadores diferenciados, atuando em tempo integral, preferencialmente, com uma formação inicial específica em Pedagogia da Alternância e formação continuada para atualização permanente. Na realidade, as EFAs sempre enfrentaram o problema da elevada rotatividade de seus educadores. Na atual conjuntura, de um Brasil em crescimento econômico e com mais oportunidades de emprego, este fenômeno acontece de uma forma mais acirrada, sobretudo, nos Estados aonde não se avançou nas políticas de financiamento público. De outro lado, houve um esforço das Equipes Pedagógicas Regionais (EPR) e da Equipe Pedagógica Nacional (EPN) na implementação da formação pedagógica inicial e da formação emergencial para qualificar suas equipes educativas. Ainda é preciso ressaltar outros desafios: o novo retrato da juventude rural ou das juventudes rurais e a nova realidade do campo brasileiro. Tudo isso exige um novo perfil de educador da alternância. Ele precisa entender esse novo quadro, estar atento às perspectivas das famílias e dessa nova juventude rural em

relação à escola. Precisa compreender a realidade atual, tanto no aspecto do momento educacional geral como do cenário da sustentabilidade da agricultura familiar, quanto compreender o mundo, as expectativas e possibilidades da juventude que está sendo formada. Significa também compreender o contexto institucional da EFA, a opção pelo sistema de educação em alternância, identificado como uma alternativa pelos agricultores familiares do Brasil. Neste contexto, o educador da alternância se apresenta como educador social e agente de desenvolvimento local.

A participação efetiva das famílias na gestão e no processo educativo. Pelo visto, uma EFA pode perder suas características e identidade se não tiver efetiva base associativa e envolvimento das famílias interessadas. Historicamente, no Brasil, a experiência foi implantada por promotores que, em alguns casos, limitaram o papel das famílias ao de mero coadjuvante no processo. A participação social é um problema que atinge de cheio toda a sociedade brasileira pela sua história recente de abertura democrática e criação de espaços para a sociedade civil poder manifestar-se e organizar-se como é o caso dos Conselhos, das Associações, Cooperativas, Sindicatos etc. A depender da forma como a EFA é criada, as famílias não se comprometem e nunca se sentem as “donas” da iniciativa. Existem casos de protagonismo, em que o trabalho de base foi realizado de forma envolvente e as famílias, as organizações sociais, desde o início, tiveram a iniciativa e protagonizaram o processo. Nestes casos, setores como as Igrejas, Sindicatos, poder público etc. são considerados imprescindíveis, mas cada um deve se colocar no seu devido lugar, como parceiro e não como “dono” da iniciativa. A participação é uma construção permanente. Assim como a formação é um imperativo para os formadores, a participação é uma necessidade em igual peso para as famílias poder conhecer e aderir à proposta de uma forma militante. O desafio torna-se ainda maior pelo fato de os educadores/monitores serem os responsáveis do processo de formação permanente e da construção da participação das famílias na gestão e partilha do poder educativo da EFA.

O **financiamento**. Inicialmente, a experiência se manteve, em quase todos os lugares onde começou, por meio de recursos financeiros vetorizados pelas ONGs estrangeiras, as chamadas organizações não governamentais de desenvolvimento, sendo a maioria delas da Europa. Com o passar do tempo, os recursos foram escasseando, limitando-se ao custeio de formações, mobilizações, eventos, fortalecimento institucional, enfim, ao custeio institucional das **entidades meio** e suas atividades. Em face à crise internacional, os programas de apoio internacional encerram-se definitivamente. Este fato determina que as EFAs e suas organizações regionais firmem parcerias com o poder público nas três esferas de poder: União, Estados e Municípios. Estudos ainda não conclusivos do estado da arte do financiamento público dos CEFFAs no Brasil revelam um quadro de total instabilidade, de muita fragilidade no tocante às formas de financiamento público. Todos os CEFFAs funcionam hoje com o financiamento público no Brasil, mas a maioria deles, por circunstâncias dos instrumentos de repasse dos recursos, compromete os seus princípios. Os recursos são insuficientes e intermitentes, baseados em convênios pontuais, seja de repasse de recursos, de cessão de pessoal etc., na maioria, sem uma base legal que possa constituir-se numa política de Estado. Apenas o Espírito Santo, o Amapá e Minas Gerais possuem uma Lei Estadual, conquistada pelo movimento e que vem funcionando a contento. Há uma luta por Leis Estaduais e sua efetivação. Nos últimos 20 anos buscou-se um marco legal federal para estruturar de forma efetiva o financiamento público dos CEFFAs no Brasil. Essa luta teve sua primeira vitória com a aprovação no Congresso Nacional da Lei 12.695/2012<sup>129</sup>, pela qual os CEFFAs passam a ter o direito a acessar o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), bem como outros programas de desenvolvimento da educação.

---

129. Lei 12.695 de 25 de julho de 2012, do PRONACAMPO – Programa Nacional da Educação do Campo, publicada no Diário Oficial da União, Ed. 144 do dia 26 de julho de 2012, seção 1, pp 1 e 2. O Artigo 13, parágrafo primeiro desta Lei, altera o artigo 8º da Lei No 11.494 de 20 de junho de 2007, incluindo os CEFFAs no FUNDEB.

O velho e “novo rural”. Frente ao processo de desenvolvimento e modernização da sociedade brasileira, são criadas novas atividades rurais não agrícolas, chamadas de “pluriatividade”, caracterizada pela combinação de múltiplas ocupações agrícolas e não agrícolas, assumidas pelos membros de uma mesma unidade familiar. Isto, segundo FONSECA (2008). Outros estudos, por exemplo, segundo Brancolina Ferreira, citada por FONSECA (2008), relativizam a visão do “novo rural” defendida por autores como Graziano e Del Gossi. Para Brancolina Ferreira, as características estruturais dominantes dos tempos coloniais ainda persistem na realidade rural de hoje. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio da PNAD/IBGE (2007) e do Censo Agropecuário (2006) apontam a persistência de um velho rural que ainda assegura baixos níveis de desenvolvimento socioeconômico e a concentração de renda no campo, apesar da agricultura estar integrada ao processo de modernização técnica. A maioria esmagadora da população rural ainda mantém, segundo essa autora, vínculo estreito com a terra como meio de sobrevivência. A pluriatividade, nesse sentido, seria a expressão de ausência de acesso à terra em qualidade e quantidade suficientes para garantir a reprodução do modelo de cultivo familiar: “Se existe um novo rural, ele é apenas um projeto à espera de realização, que depende de uma ampla reforma agrária para tornar concreta a transformação das condições locais”, avalia a autora ( Fonseca, 2008).

De outro lado, há o problema do relacionamento entre pais e filhos no meio rural que inviabiliza, na maioria dos casos, a sucessão na Unidade Produtiva Familiar e fortalece ainda mais o fenômeno do êxodo da juventude, mesmo entre jovens de agricultores familiares consolidados. Conforme dados da PNAD/IBGE (2007), o ponto máximo de migração do meio rural está entre homens de 20 a 24 anos e mulheres entre 15 a 19 anos. São as jovens mulheres que mais saem das áreas rurais, conseqüência de uma dupla discriminação baseada na invisibilidade de sua condição juvenil e pela desvalorização do seu papel social enquanto mulher e trabalhadora. As conseqüências são os problemas de sucessão hereditária, masculinização, esvaziamento e envelhecimento do meio rural.

A escola sozinha não dá conta de interferir nesta realidade da agricultura familiar e dos trabalhadores rurais em geral, mas também a realidade não mudará sem uma escola diferenciada, contextualizada, que interaja continuamente com seus sujeitos e as suas organizações. Apesar de todas as dificuldades internas e externas que podem limitar a sucessão do jovem na Unidade Produtiva Familiar e sua continuidade no meio rural, a educação do campo em alternância praticada pelas EFAs pode oportunizar aos jovens o direito de poder optar livremente por sair ou ficar no campo.

### EM CONCLUSÃO

Pelo visto, pode-se afirmar que a Pedagogia da Alternância, praticada pelas EFAs, está cada vez mais presente no campo da educação em geral e da formação profissional em particular, tanto no Brasil quanto no mundo. Essa pedagogia trouxe resultados concretos no mundo da educação e forjou, ao longo dos anos, senão uma unanimidade, o respeito e o reconhecimento de várias instituições e setores de ensino. Não se trata aqui de afirmar qualquer superioridade da formação em alternância sobre outros tipos de formação. O fato é que a Alternância adquiriu hoje uma notoriedade de caráter universal. Pertence definitivamente ao passado o tempo em que a prática da alternância era considerada como inferior, superficial ou até mesmo socialmente discriminada. A alternância, diz Gimonet, *“está longe de ter desvendado todos os seus segredos. É por isso que ela contém promessas para o futuro”* (2007, p. 153).

Desta maneira, é chegada a hora de se debruçar seriamente sobre o seu futuro para garantir seu crescimento. Há de se perguntar, de que formação e de que alternância se trata? Com efeito, a diversidade de situações a serem levadas em conta representa um perene desafio. A forma possível de alternância pensada há trinta e cinco anos, talvez não seja mais adequada hoje. Acabou o tempo em que se podia montar de maneira geral e linear uma engenharia pedagógica que atendesse de forma satisfatória às exigências de formação. Hoje, o que serve para uma situação específica não serve necessariamente para outra. Como encontrar soluções que per-



mitam enfrentar as especificidades das situações sem prejuízo da essência da alternância?

As formações por alternância são exigentes e complexas no que diz respeito à sua concepção, à sua regulação e condução, tanto para as estruturas de formação quanto para seus atores. Não são dispositivos de segunda zona. Elas não representam, em caso algum, uma solução fácil para problemas complexos. São, também, formações exigentes ao serem vividas para os principais envolvidos: aprendizes, estagiários, alunos, estudantes. É preciso reconhecer e levar isto em consideração. Não se pode falar em 'formação por alternância', mas existem 'formações por alternância' que partilham alguns grandes traços comuns e podem pertencer a um quadro geral (Mayen e Olry, 2012, p.50).

A diversidade de situações se encontra em vários níveis e planos: nos tipos de profissões e de diplomas para os quais existe uma formação, na especificidade territorial, na faixa etária do público em formação, na introdução de novas tecnologias, para citar só alguns deles. A depender da diversidade de situações e da especificidade de cada uma delas, o centro de formação por alternância será levado a repensar suas estratégias pedagógicas, podendo mexer no próprio ritmo da alternância, o que poderá trazer uma transformação profunda da sua organização geral. Isto inclui, entre outras prioridades, um plano de formação ambicioso para os educadores para que possam contribuir mais com a qualidade da alternância, melhorando suas condições de trabalho e garantir-lhes uma remuneração que obedeça a um plano de carreira específico. É preciso ter a flexibilidade necessária para adaptar a formação por alternância às exigências de cada uma das situações encontradas, sem por isto perder em qualidade, nem se afastar dos princípios metodológicos e filosóficos que a regem.

Esta diversidade de situações também existe no mundo das EFAs e requer cada vez mais flexibilidade metodológica, criatividade pedagógica. Isso é um dos grandes desafios que o movimento terá de enfrentar e vencer se quiser se afirmar como opção de educação para as gerações vindouras.

Portanto, se a ideia mais corrente em alternância não reside em não aprender mais, mas, em poder continuar a aprender de forma diferente e outra coisa, então ainda resta muito que fazer, constatam Mayen e Olry (idem, 2012). Os educadores sugerem criar estruturas e organizar ambientes de formação que levem em conta as experiências de vida e de trabalho dos alternantes sem reproduzirem as velhas formas escolares. Infelizmente, mesmo nas EFAs, muitas atividades ainda evocam a escola ou o colégio convencional.

Diante das mudanças ocorridas em ritmo cada vez mais acelerado, o livro de Paolo Nosella vem em muito boa hora. Chama, sobretudo, a atenção sobre a importância da contribuição da pesquisa universitária, em face de um mundo cada vez mais complexo cujo futuro é imprevisível. Uma contribuição necessariamente parceira, de mão dupla, com resultados e avanços tanto para as instituições que atuam nos mais diversos setores profissionais, quanto para a própria universidade, que se enriquece ao desenvolver novos conhecimentos.

Piúma, ES, 09 de agosto de 2012.

João Batista Begnami e Thierry De Burghgrave

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEGNAMI, João Batista. *“Uma Geografia da Pedagogia da Alternância”*.

In: Documento Pedagógico, Brasília: Cidade Gráfica e Editora, 2004.

CALDART, Roseli Salete. *“Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo”* in: Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo, nº 5, Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.

CNBB - Evangelização no presente e no futuro da América Latina - Conclusões da Conferência de Puebla. Texto Oficial. São Paulo: Paulinas, Coleção Sal da Terra, 1979.

CNBB - Nordeste desafio à missão da Igreja no Brasil. Documentos da CNBB, 31. São Paulo: Paulinas, 1984.

- FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica. “*O Campo da Educação do Campo*” in: Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo, nº 5, Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2004.
- FONSECA, Aparecida Maria. *Contribuições da Pedagogia da Alternância para o Desenvolvimento Sustentável: Trajetórias de Egressos de uma Escola Família Agrícola*. Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2008.
- GIMONET, Jean-Claude. *Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs*. Tradução de Thierry De Burghgrave. Petrópolis: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, Coleção AIDEFA, 2007.
- MUNARIM, Antonio. *Educação do Campo: uma construção histórica*. In Revista da Formação por Alternância-CEFFAs, Brasília: UNEFAB, ano 6, nº 11, julho 2011.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes; SANTOS, Idalino Firmino dos. *Marcos regulatórios na Educação do Campo no Brasil: análise e percepções*. In Revista da Formação por Alternância-CEFFAs, Brasília: UNEFAB, ano 6, nº 11, julho 2011.
- MAYEN, Patrick; OLRÉ, Paul. *Les formations par alternance: diversité des situations et perspective des usagers*. In Education Permanente, Paris: nº 190, 2012-1.



COLEÇÃO  
EDUCAÇÃO  
DO CAMPO

## COLEÇÃO EDUCAÇÃO DO CAMPO: DIÁLOGOS INTERCULTURAIS



Educação do Campo:  
Saberes e Práticas

Educação do Campo:  
Diálogos Interculturais em Terras Capixabas

Cartas de Professores do Campo

Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil

Em que consiste a “pedagogia da alternância”? A leitura desta obra nos informará sobre o surgimento dessa orientação pedagógica e, a partir da experiência específica de sua implantação no Brasil pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo - MEPES, também nos permitirá compreender em que ela consiste. 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: 1) responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; 2) articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; 3) alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural.

Dermeval Saviani

 **EDUFES**

ISBN DIGITAL  
978-85-7772-204-4

SECRETARIA  
DA EDUCAÇÃO



GOVERNO FEDERAL  
**BRASIL**  
PAÍS RICO E PAÍS SEM POBREZA



UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS  
FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL



ne@ad

