

## O PROCESSO FORMATIVO VIA ALTERNÂNCIA NA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA – EFAR

### THE TRAINING PROCESS VIA ALTERNANCE IN THE FAMILY AGRICULTURAL SCHOOL – EFAR

Ricardo Pereira Alves<sup>1</sup>  
ORCID 0000-0002-5427-0431

Célia Beatriz Piatti<sup>2</sup>  
ORCID 0000-0002-2733-8218

#### Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir o ensino profissionalizante via pedagogia da alternância realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. Para tanto, refletimos a relação entre o ensino técnico e a formação via pedagogia da alternância na formação profissional do jovem. A análise focaliza nas contribuições, tensões e contradições destas práticas de ensino na perspectiva da relação escola e trabalho. Os dados são oriundos da pesquisa de Mestrado, em andamento, intitulada “Processos formativos via alternância: egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR”. O estudo tem base no método materialismo histórico-dialético. O processo de análise ocorreu por meio da entrevista com seis egressos da EFAR. A discussão parte da seguinte problemática: o ensino profissionalizante, via alternância das EFAs, favorece a emancipação ou a subordinação na inserção socioprofissional do jovem camponês? Os resultados apontam que a pedagogia da alternância atua na contramão do tecnicismo, sustentado pelo princípio da organização social dos movimentos sociais da luta pela/na terra, as EFAs realizam um processo formativo na perspectiva da educação e trabalho de forma humanizadora de emancipação humana.

**Palavras-chave:** Ensino profissionalizante; Pedagogia da alternância; Escola família agrícola.

#### Abstract

The purpose of this article is to discuss vocational education via alternation pedagogy carried out by Agricultural Families Schools – EFAs. To do so, we reflect on the relationship between technical education and training via the pedagogy of alternation in the professional training of young people. The analysis focuses on the contributions, tensions, and contradictions of these teaching practices from the perspective of the school-work relationship. The data come from the master’s research, in progress, entitled “Training processes via alternation: graduates of the Rosalvo da Rocha Rodrigues Family Agricultural School – EFAR”. The study is based on the

<sup>1</sup> Mestre em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande/ MS, Brasil.

<sup>2</sup> Doutora em educação pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande/ MS, Brasil.

historical-dialectical materialism method. The analysis process took place through interviews with six EFAR graduates. The discussion starts from the following problem: does vocational education, via alternating EFAs, favor emancipation or subordination in the socio-professional insertion of young peasants? The results point out that the pedagogy of alternation acts against the grain of technicality, supported by the principle of social organization of the social movements of the struggle for/on the land, the EFAs carry out a formative process in the perspective of education and work in a humanizing way of human emancipation.

**Keywords:** Vocational education; Pedagogy of alternation; Agricultural family school.

## INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por movimentos estratégicos de uma sociedade capitalista. A partir disso, educação neste sistema é vista como instrumento de dominação e exclusão dos trabalhadores, um sistema classista caracterizado pela seletividade no acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade. Esse processo resulta na educação servindo como instrumento de ampliação da desigualdade social, favorecendo uns, detentores do capital e dos meios de produção, em detrimento de outros, trabalhadores.

Na década de 1960, o Brasil passou por um intenso processo de transformações numa política econômica voltada para a “modernização” do país, impondo ao trabalhador a responsabilidade perante sua formação, para assim, inserir-se no mercado de trabalho e fazer parte deste processo apresentado como momento de “desenvolvimento”. Neste período, a formação técnica nos moldes do *tecnicismo*<sup>3</sup> surge como estratégia na qualificação e inserção profissional do trabalhador. É também nesta década, em 1969, que chega ao Brasil a *pedagogia da alternância*, numa perspectiva contrária ao que se propõe o modelo tecnicista pois a alternância parte do princípio da formação cuja apropriação do conhecimento técnico é numa perspectiva humanizadora e emancipatória do trabalhador.

Neste sentido, o presente artigo visa discutir o ensino profissionalizante via pedagogia da alternância realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs. Partimos da reflexão do ensino profissionalizante na perspectiva tecnicista, para discutirmos tal ensino, via pedagogia da alternância realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFAs.

Tal discussão aponta para a seguinte indagação: o ensino profissionalizante, via alternância das EFAs, favorece a emancipação ou a subordinação na inserção socioprofissional do jovem camponês? Na busca por responder o questionamento em pauta, realizamos entrevistas com seis egressos da Escola Família Agrícola Rosalvo da Rocha Rodrigues – EFAR, formados no período de 1996 a 2009.

Posto isso, o presente artigo está organizado em quatro seções, são elas, respectivamente: Pedagogia tecnicista e o ensino profissionalizante; Pedagogia da alternância e educação do campo:

---

<sup>3</sup> Consideramos como moldes tecnicistas apoiados na pedagogia tecnicista, de acordo com Saviani (1999) que tem como elemento principal a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção, ou seja, o que importa é saber fazer.

a relação trabalho e educação; Pedagogia da alternância via Escola Família Agrícola: ensino profissionalizante na contraposição ao tecnicismo; e Egressos da EFAR: formação para subordinação ou emancipação?

## **PEDAGOGIA TECNICISTA E O ENSINO PROFISSIONALIZANTE**

A educação brasileira historicamente se constitui em meio a tensões, contradições e interesses das oligarquias dominantes. A década de 1960 evidencia o domínio político e econômico do país imposto pelo regime militar, e as implicações da ditadura na vida do trabalhador.

O desenvolvimento do país, neste período, estava associado a ideia de formação profissional para atender as demandas do mercado de trabalho, tal qualificação do trabalhador vinculava-se ao processo de “modernização” do país. Esse processo de qualificação não tinha por finalidade a formação para a emancipação do indivíduo, mas se constitui num modelo de subalternização do trabalhador ao capital.

A partir disso, na lógica da pedagogia tecnicista, a corrida pela qualificação profissional constitui o diferencial de cada trabalhador, o que poderia diferenciar e garantir uma vaga no mercado de trabalho. Na essência, esta iniciativa inculca no ideário do trabalhador a responsabilidade por sua preparação, garantindo assim à burguesia o status de superioridade e seletividade das qualidades que julgam necessárias a empregabilidade do trabalhador, isentando-se das responsabilidades perante as condições de trabalho.

Nesse sistema produtivo, a organização e objetivação do trabalho tornou o trabalhador alheio ao processo produtivo. Sendo mão de obra operante, o trabalhador é privado de conhecer as etapas do seu trabalho, pensar sobre o processo produtivo e questionar a forma ou as condições de trabalho que o são impostas.

O tecnicismo surge na década de 1960, em contexto do desenvolvimento capitalista, apontado como uma possibilidade de resolução dos problemas sociais, seguido do golpe militar de 1964, em que se promove mais valorização dos processos de industrialização e de desenvolvimento econômico, resultando na necessidade de formação de mão-de-obra para atender ao mercado de trabalho, formando pessoas eficientes e eficazes, ou seja, “produzir” indivíduos competentes e capazes alinhados ao sistema produtivo. Frente a essa condição, por meio da organização do trabalho fabril, a sociedade necessitava de trabalhadores especializados para operar os maquinários numa lógica voltada à produção em larga escala num menor período. Antes do trabalho fabril, o homem tinha o processo de produção voltado ao consumo, de forma artesã e organizativa, e era dono dos instrumentos e dos meios de produção que estava focado na subsistência (SAVIANI, 2013).

Com o trabalho fabril essa relação é invertida, expropria-se do trabalhador o conhecimento empírico e o subordina à produção tecnológica. Esta lógica produtiva evidencia o aprisionamento do trabalhador ao poder do capital e demonstra as condições do trabalhador em ser “aceito”. Para tanto, a referida classe busca se apropriar de um conjunto de habilidades e conhecimentos técnicos que possibilitarão estar apto a entregar seu bem mais precioso para sobreviver: sua força de trabalho. Destarte, esses mecanismos são meios que o capitalismo utiliza para selecionar, excluir e impedir que o trabalhador se liberte da condição de explorado, culpabilizando-o pelo seu fracasso

(SAVIANI, 2013). Saviani (2013) nos aponta a concepção do capitalismo quanto ao processo de inserção e exclusão do trabalhador:

Estimulando a competição e buscando maximizar a produtividade, isto é, o incremento do lucro, a extração da mais-valia, ela rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores. É isso que se patenteia no empenho constante, tanto por parte das empresas como por parte dos governos, em conseguir reduzir a folha salarial e os gastos trabalhistas e previdenciários. Configura-se, então, nesse contexto, uma verdadeira “pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição (SAVIANI, 2013, p. 431).

Frente a essa sociedade, inferimos que a pedagogia tecnicista é instaurada na educação escolar como estratégia política de adestramento do trabalhador aos meios produtivos. Nesse sentido, para Saviani (2013, p. 380): “a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

A escola no decorrer da história brasileira sempre esteve relacionada aos movimentos políticos, econômicos e sociais da sociedade. O processo de industrialização fez surgir a necessidade de profissionais que além de operar as máquinas também pudessem realizar serviços de manutenção, reparos e ajustes. A universalização ao acesso à escola nos moldes do tecnicismo evidencia a preocupação na qualificação do trabalhador para perpetuação do sistema hegemônico de doutrinação desse trabalhador, a serviço da manutenção do sistema classista e excludente constituído por meio do capital, de favorecimento àqueles detentores do capital (SAVIANI, 2013).

Conforme Saviani (2007) menciona, esse processo de escolarização gerado pela revolução industrial, não fora igual a todos mas aconteceu de acordo com a posição social de classe, “aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática [...] e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites e representantes da classe dirigente para atuar nos diferentes setores da sociedade” (SAVIANI, 2007, p. 159).

Esse caráter dual da educação de proporcionar diferentes formas de estudo para a classe trabalhadora e a burguesia fortalece o abismo da desigualdade social, diferença resultante de um processo sócio-histórico, portanto, é preciso compreender que:

[...] esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico (LEONTIEV, 2004, p. 293).

Além desse processo de subordinação e alienação imposto à vida do trabalhador, a década de 1960 apresenta outras movimentações ideológicas que o reprimem, dentre estas foi a criação do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais – IPES, criado pela elite dominante. Segundo Saviani (2013, p. 342) sua atuação era:

Em suas ações ideológica, social e político-militar, o IPES desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares.

O IPES teve um papel fundamental no ordenamento das ações no campo educacional, direcionando a educação aos objetivos políticos e econômicos, corroborando com a política ditatorial em prol do capital (SAVIANI, 2013). Assim, em 1964, o IPES elaborou um documento definindo as linhas mestras do sistema educacional na perspectiva do crescimento econômico e social do Brasil. Este documento, na essência, traz a intencionalidade da educação a serviço da aprimoração do trabalho, para o desenvolvimento do país. Cada etapa do ensino fica encarregada na preparação dos estudantes para inserção no mercado de trabalho.

O texto considerava, então, que a própria escola primária deveria capacitar para a realização de determinada atividade prática. Na sequência, o ensino médio teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país, de acordo com um diagnóstico da demanda efetiva de mão de obra qualificada. E, finalmente, ao ensino superior eram atribuídas duas funções básicas: formar a mão de obra especializada requerida pelas empresas e preparar os quadros dirigentes do país (SAVIANI, 2013, p. 343).

A educação nessa época apresenta características de uma prática educativa que descentraliza o professor e o estudante, tornando-os submissos ao sistema, focalizando-os na perspectiva do aprender a fazer, de acordo aos interesses e necessidades do trabalho fabril (SAVIANI, 2013).

O que pode ser compreendido como a imposição do regime militar é, na verdade, um novo arranjo das classes dominantes para se manter no poder. Num discurso histórico em que o trabalhador brasileiro é enganado, essas mudanças no cenário político são formas de manipulação que sempre privilegiam os detentores do capital. Na educação, no período ditatorial fica evidente essas manobras, que segundo Saviani (2013), demonstram a intencionalidade da burguesia:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 381).

Tais ações asseguram a eficiência do processo, numa conjuntura total de subordinação da educação as regras alienantes determinadas pela oligarquia dominante. Diante de um processo de tentativas de aplicação de tendências pedagógicas na educação, as implicações destas imposições resultaram:

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento fabril, [...] acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade de heterogeneidade e de fragmentação que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico (SAVIANI, 2013, p. 383-384).

Assim, as necessidades do sistema capitalista determinam os caminhos da educação. Essa estrutura de governo silencia as forças de oposição com uma política de repressão e tortura a todos que se levantem contra o sistema.

É neste período que acontece uma corrida mundial denominada Guerra Fria, em que a polarização entre Estados Unidos da América e União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) disputam com o uso de tecnologia e investimentos maciços em países subdesenvolvidos. Esse processo de investimento de grandes proporções a países em desenvolvimento gerou lucro e riquezas que não são usufruídas pela população, mas que concentra nas mãos dos países investidores.

O Brasil é refém deste modelo de capitalismo internacional, recebe investimentos, produz riqueza e fica endividado ao capital investidor. A relação Brasil e Estados Unidos evidencia os efeitos caóticas desses acordos:

Do ponto de vista da educação houve “uma política educacional preocupada, sobretudo com a rentabilidade dos investimentos educacionais” que resultou na “Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971”. E o objetivo era de profissionalização dos jovens, de maneira antecipada, com isso formando maior número de trabalhadores para o mercado, ao mesmo tempo barrando a entrada no ensino superior. Com isso procurava-se tanto manter fortemente o controle político e social, impedindo as organizações e movimentos de lutarem para as mudanças estruturais da sociedade, quanto intensificar a produção e o desenvolvimento capitalista (QUEIROZ, 2011, p. 39).

A educação brasileira sofre diretamente os efeitos destes acordos internacionais, com a invasão do capital via empresas internacionais, o Brasil fica à mercê dos interesses do capital externo, este dita o ritmo de funcionamento em todas as esferas nacional. A educação tecnicista, por sua vez, é fruto desse processo, com a invasão do capital externo o país necessita de trabalho qualificado que atenda os anseios agroindustriais. A educação fica a serviço da formação para qualificação e inserção do trabalhador ao mercado de trabalho. A preocupação do sistema educativo passa a ser então a profissionalização e disciplinarização do trabalhador. A escola que poderia ter a função de emancipação do homem, ela própria o aprisiona ao se apropriar do conhecimento (SAVIANI, 2013).

## **PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO**

Antes de iniciarmos a reflexão sobre a pedagogia da alternância, brevemente delinearemos os aspectos constituintes da educação do campo, pois é nesse processo de mobilização, luta e discussão por uma educação condizente à realidade do camponês que há o fortalecimento do processo formativo realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas via alternância.

Na década de 1960, o campo é invadido por um conjunto de imposições do processo de “modernização” resultante da industrialização e do agronegócio. Em suma, a expansão do agronegócio no campo resultou na massiva marginalização, exploração e expulsão do camponês para os centros urbanos. Em meio a estas tensões na vida do camponês destituído da terra e explorado nos centros urbanos é que surgem os movimentos sociais, frente a necessidade e o sonho de voltar às origens, à terra. Juntos aos movimentos sociais encontram um dos caminhos na organização e luta por esse direito (FREITAS, 2011).

A organização e reivindicação dos movimentos sociais em possibilitar o retorno do camponês as suas origens, na defesa do direito em morar no campo com dignidade, num processo contínuo de luta e resistência na defesa da terra, e da identidade camponesa, são ações que viabilizaram o retorno do camponês ao campo.

É nesse processo de organização e luta no retorno do camponês ao campo, que os movimentos sociais compreendem que não é só a posse da terra que possibilitará a dignidade ao camponês, mas também os serviços sociais, então: “lutas sociais pelo direito à educação, configuradas desde a realidade da luta pela terra, pelo trabalho, pela igualdade social, por condições de uma vida digna de seres humanos no lugar em que ela aconteça” (CALDART, 2009, p. 39).

Estes serviços não podem ser compreendidos como migalhas ou simplesmente a transposição do urbano para o campo, mas constituídas com e a partir da realidade do camponês. (CALDART, 2009). O campo é espaço detentor de saberes, experiências, características que são inerentes ao modo de ser e viver dos sujeitos que ali habitam. Destarte, a educação tem sido um dos importantes pontos de referência que precisa ser debatido o como fazer, para quem, e em quais situações.

Se a educação rural de caráter urbanocêntrico traz na sua essência um modelo de escolarização que nega a identidade camponesa, favorável a classe dominante, a educação do campo acontece num sentido oposto, o da emancipação do camponês.

Sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (CALDART, 2009, p. 38).

O desenvolvimento da educação do campo acontece num momento em que o campo é invadido por forças econômicas que promulgam a “modernização” e “desenvolvimento”, mas que na essência explora o trabalhador, destrói os recursos naturais, “o importante é o lucro acima de tudo e todos”. Além disso: “expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo em que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio; subordina a todos, de alguma forma, ao modelo tecnológico que vem sendo chamado de ‘agricultura industrial’ e mantém seus territórios de trabalho escravo” (CALDART, 2009, p. 48).

A constituição da educação do campo como um projeto educativo<sup>4</sup> surge na década de 1990 pensado para o sujeito camponês a partir das lutas e da realidade social do campo, é um processo que o compreende como ser de direitos, com singularidades específicas que precisam ser valorizadas e pensadas na prática educativa, com uma lógica que contrapõe a exclusão imposta pelo capitalismo.

---

<sup>4</sup> Segundo Caldart (2012, p. 259-260): “O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto da preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo” – Comemora-se hoje, no ano de 2023, 25 anos de um legado político construído por meio de uma luta histórica em prol da Educação do Campo.

A educação do campo surge do movimento da sociedade e das transformações resultantes na vida do camponês, corroboramos com a compreensão de Caldart (2008, p. 70-75, grifos do autor) sobre o conceito de educação do campo:

**Primeira:** A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação. É a relação, na maioria das vezes, tensa, entre esses termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo. **Segunda:** A Educação do Campo trata de uma especificidade; assume-se como especificidade: na discussão de país, de política pública, de educação. [...] **Terceira:** O movimento da Educação do Campo se constitui de três momentos que são distintos, mas simultâneos e que se complementam na configuração do seu conceito, do que ela é, está sendo, poderá ser.

A educação do campo é a possibilidade de escolarização das populações rurais numa perspectiva diferente da então educação rural. Nesse sentido, Oliveira e Campos (2012, p. 240) realizam uma reflexão acerca da contrariedade existente na educação rural quando comparada ao que atualmente se concebe como Educação do Campo:

Ao contrário da Educação do Campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade.

A educação rural se distingue da educação do campo, na medida que desconsidera a cultura e identidade das populações camponesas em prol do favorecimento de uma minoria detentora do capital. Esse processo de alinhamento da educação aos propósitos do capital contribuiu na ampliação do abismo da desigualdade social (FREITAS, 2011).

Similar ao processo de constituição da educação do campo, a pedagogia da alternância é fruto da inquietação dos camponeses perante a escolarização da juventude camponesa. Com origem na França em 1935, três agricultores e um padre ao se angustiarem pela situação de descaso do Estado perante a educação da juventude aliada ao desânimo dos jovens em abandonar o campo e ir para a cidade para estudar, constituem o que ficou conhecido como pedagogia da alternância. (QUEIROZ, 2004). Nesse sentido, compreendemos que a pedagogia da alternância:

[...] Trata-se de um modo de organização do processo de formação, cujos princípios abarcam instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram conhecimento prático, conhecimento científico, diversidade de epistemologias, identidades, saberes, territórios educativos e territorialidades dos sujeitos no âmbito da escola, da universidade e de outras instituições educacionais (BRASIL, 2020, p. 2).

A educação do campo e a pedagogia da alternância possuem similaridades quanto ao processo de constituição, emergem da organização e luta dos camponeses preocupados com a escolarização do jovem camponês. Nasce como crítica e proposta ao modelo educacional desenvolvido direcionado a uma minoria dominante da sociedade estruturada pelo acúmulo do capital.: a Pedagogia da Alternância e a Educação do Campo, pelo visto, não são fins em si, mas meios para se atingir finalidades mais ambiciosas, uma sociedade sustentável” (BEGNAMI, 2010, p. 60).



Os princípios da pedagogia da alternância vêm ao encontro da educação do campo, em possibilitar uma maneira diferenciada de aprendizado, alternando tempos e espaços evidencia a relação trabalho e escola com caráter humanizador, a aprendizagem rompe a ideia da educação a serviço do mercado, mas na lógica da educação por direitos, possibilita o acesso ao patrimônio científico, artístico e cultural produzido pela humanidade numa perspectiva emancipatória.

O trabalho constitui o homem, é por meio das relações sociais que são estabelecidas, o homem se apropria do patrimônio cultural produzido pela humanidade, se constitui verdadeiramente como do gênero humano. É a partir deste processo de apropriação que se estabelece os avanços qualitativos na compreensão e na relação do homem na sociedade, porém, historicamente podemos observar que este direito foi negado e marginalizado ao trabalhador:

A divisão social do trabalho tem igualmente como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertença a homens diferentes. Assim, enquanto *globalmente* a atividade do homem se enriquece e se diversifica, a de cada indivíduo *tomado à parte* estreita-se e empobrece (LEONTIEV, 2004, p. 294).

Com a divisão social do trabalho e a propriedade privada, são estabelecidas as classes sociais e com ela a diferenciação e seletividade dos indivíduos, segregando os que vão se apropriar dos saberes e conseqüentemente dominar os demais, com o poder do capital. Ou seja, quem detém o capital se apropria das produções culturais da humanidade sendo legitimamente do gênero humano, e àqueles em que não se é oportunizado o acesso a esses bens, vendem sua força de trabalho para sobreviver numa sociedade que o desfavorece.

A categoria de gênero humano não se reduz aquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento (DUARTE, 1996, p. 26).

Numa sociedade condicionada pelas artimanhas do capitalismo, a escola pode significar a ruptura da estrutura existente, na medida que possibilita o acesso e apropriação do trabalhador ao patrimônio cultural que lhe é negado pelo poder do capital (DUARTE, 1996).

## **A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA VIA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA: ENSINO PROFISSIONALIZANTE NA CONTRAPOSIÇÃO AO TECNICISMO**

A EFA chega ao Brasil em 1969, no Estado do Espírito Santo, um momento histórico em que o Brasil passava por um intenso processo de transformação, efeitos do processo de industrialização e do agronegócio, momento de ascensão dos cursos técnicos profissionalizantes com uma lógica em treinar o trabalhador para servir as grandes indústrias instaladas no país.

A situação no campo quanto ao ensino técnico consistia em: “na década de 1960, mesmo com 55,3% da população brasileira vivendo no/do campo, o compromisso das escolas profissionalizantes agrícolas era formar técnicos para o mercado da monocultura, ou seja, técnicos para servir as empresas agrícolas de grande porte” (BEGNAMI, 2010, p. 40).

O camponês que não era explorado pelo agronegócio, evadia para a cidade ou ficava encurralado no campo pela expansão do capitalismo. O trabalho e a educação estavam voltados para a submissão do trabalhador camponês ao processo produtivo capitalista.

Constatamos que a implantação das Escolas Famílias Agrícolas – EFAs, no Brasil, acontece num momento em que as opções de escolarização para o camponês se voltavam para sua subordinação ao poder do capital. Similar ao processo de surgimento da pedagogia da alternância em 1935 na França, a EFA encontra-se neste sistema. Sua atuação volta-se às necessidades e emancipação do jovem camponês, relacionando educação e trabalho com vistas ao desenvolvimento e contribuição profissional ao jovem no campo (BEGNAMI, 2010).

Desde sua criação, a característica que difere a formação técnica ofertada por uma EFA e o que se oferta via tecnicismo é a intencionalidade resultante do processo formativo. Enquanto a EFA busca formar olhando para o sujeito, para sua realidade, visando sua emancipação, unindo escola e trabalho numa perspectiva emancipatória, o tecnicismo tem a formação como instrumento a serviço do capitalismo, busca formar os sujeitos na lógica do capital – os bens materiais se sobrepõem aos valores humanos (BEGNAMI, 2010).

O processo de implantação e expansão das EFAs no Brasil não se deu de forma tão tranquila, haja vista, que estamos falando de um modelo educativo que contrapõe ao sistema político e econômico dominante naquele momento no Brasil. A regulamentação e reconhecimento das EFAs enquanto instituição educativa caminhou paralelo ao processo de luta pela educação do campo. É na articulação dos movimentos sociais, dos camponeses que essas conquistas foram acontecendo.

É com a luta pelo reconhecimento da educação do campo que a educação profissional realizada pelas EFAs avança, no sentido do reconhecimento em forma de Lei pela prática pedagógica realizada por estas escolas. O Art. 39º. Da Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB 9394/96, preconiza que: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996). Neste artigo evidencia a educação profissional, a vida social do indivíduo, ao conhecimento e ao mundo do trabalho.

Neste mesmo documento, no Art. 40º, por sua vez, ressalta-se que: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada” (BRASIL, 1996). Nesta articulação entre escola concomitante ao ensino técnico profissionalizante que as EFAs atuam, formando jovens camponeses com ensino voltado as particularidades da realidade sociocultural numa perspectiva emancipatória.

É na perspectiva de superar a dicotomia entre conhecimento técnico profissionalizante e ensino médio que o documento aponta para a construção dos caminhos e das possibilidades na educação. É nesta perspectiva que a atuação das EFAs se concretiza, um ensino que parte da realidade do camponês, que profissionaliza para a formação do sujeito e não para capacitar mão de obra industrial (BEGNAMI, 2010).

A formação profissionalizante realizada na EFA traz a possibilidade de acesso à educação, aos conhecimentos em sua forma mais elaborada, a partir da realidade do camponês, um ensino profissionalizante que possibilita ao jovem se reconhecer e conhecer o campo, demonstrando alternativas de diversificação nas atividades produtivas da propriedade, geração de trabalho e renda, além da inserção socioprofissional nos processos produtivos vigentes na sociedade de maneira crítica e consciente (BEGNAMI, 2010).

## EGRESSOS DA EFAR: FORMAÇÃO PARA SUBORDINAÇÃO OU EMANCIPAÇÃO?

A educação do campo desde a sua implementação aconteceu de forma marginalizada com relação às políticas públicas, tornando-se uma prática compensatória descontextualizada a realidade camponesa, uma educação patronal de reprodução do modelo urbano, vinculada ao capitalismo e concentração de posse e renda, contraditória a realidade necessária para a educação do campo.

A pedagogia da alternância realizada pelas EFAs, possibilita a formação dos estudantes, um ensino que vai além da compreensão e domínio de técnicas agropecuárias, mas que prepara o jovem a compreender, inserir-se e atuar na sociedade, despertando-o a agir em todas as instâncias política, social, profissional, cultural (BEGNAMI, 2010).

Neste sentido, o presente estudo com base no materialismo histórico-dialético busca evidenciar como esse modelo econômico capitalista de exclusão e exploração afeta a escola do campo e a educação do jovem camponês.

Posto isso, a pesquisa apresenta um recorte temporal delimitado devido à escola em pauta ter mudado de localidade por cinco vezes, sendo seu funcionamento de: 1996 a 2009 no município de Campo Grande – MS; 2010 a 2015 no município de Nova Alvorada do Sul – MS; 2016 a 2018 no município de Maracaju – MS; 2019 a 2020 no município de Rio Brilhante – MS (Assentamento São Judas); e 2021 – até a data atual no município de Rio Brilhante – MS (Instituto Oacyr Widal). Compreendendo todo o processo que envolve a troca de localidade, delimitamos para esta pesquisa, o período de funcionamento na primeira etapa, em Campo Grande.

Como procedimento metodológico utilizamos a entrevista semiestruturada com 6 egressos da EFAR, formados no período de 1999 a 2009. As entrevistas foram realizadas no período de dezembro de 2021 e janeiro de 2022. Os critérios para inclusão da escolha dos entrevistados foram: egressos formados no curso técnico em agropecuária pela EFAR, entre os anos de 1999 e 2009. Num total de seis entrevistados, sendo três homens e três mulheres, com idade entre 30 e 42 anos. Destes, 5 residem em assentamento rural e 1 na área urbana, com ocupações na área da educação (docência), assistência técnica e como agricultor. Para a condução desta pesquisa, cada entrevistado foi referido pelo termo E.E. (Entrevista Egresso), numerados de 1 a 6 conforme a sequência da entrevista. Cabe ressaltar, que a utilização destes termos é uma exigência do comitê de ética, em que foi submetido este projeto, garantindo assim, sigilo da identidade dos entrevistados, diante das informações cedidas nas entrevistas.

Para realizar as entrevistas, algumas indagações surgiram para nossa reflexão: “Mas afinal, o que significa emancipar-se por meio da educação?”; “Qual a importância de alcançar a emancipação por meio do processo formativo?”; “Quais as ações da escola que podem instigar esse processo de emancipação no jovem?”, dentre outras questões.

São muitos os questionamentos que incitam esta discussão, todas estas direcionadas à atuação da escola, ao processo de formação que é realizado. De fato, a escola representa local de apropriação dos conhecimentos científicos e contribui na constituição social do estudante, humanizando-o. A EFA não almeja uma formação neutra, indiferente as imposições capitalistas, ao contrário, na sua ação agem na contramão desse processo, por compreender que:

A ideologia é, em geral, considerada o principal obstáculo da consciência para a autonomia e emancipação. Deste ponto de vista, ela torna-se sinônimo da “falsa consciência” auto-enganadora, ou até da mentira pura e simples, atrás das quais a “verdade” é oculta por sete véus, sendo o acesso a seus segredos permitido apenas a “especialistas” privilegiados [...] enquanto as “massas enganadas” são deixadas ao próprio destino, condenadas a permanecer prisioneiras da ideologia (MÉSZÁROS, 2004, p. 459).

A EFA direciona sua atuação na perspectiva de desalienar o estudante, das imposições do capital, por meio da formação escolar. Mézáros (2011) contribui com a discussão salientando que:

É evidente que tais objetivos não podem ser alcançados sem o trabalho da ideologia emancipatória, através da qual a estrutura de motivação necessária para a transformação de “toda a maneira de ser” dos indivíduos sociais é definida e constantemente redefinida. Não de cima, mas como uma questão de atividade própria conscientemente buscada (MÉSZÁROS, 2011, p. 1034).

Constituir um processo formativo em contraposição as ideologias estruturantes da elite capitalista é um dos grandes desafios da EFAR:

[...] um conhecimento comprometido com a emancipação humana, contra toda forma de opressão e desigualdades sociais, recorrentes na sociabilidade capitalista; que rompe com a hipocrisia de uma ciência neutra alienadora e possibilita potencializar os paradigmas da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância na contra-hegemonia por um novo projeto de campo e sociedade (BEGNAMI, 2019, p. 39).

A escola em sua atuação tem como um dos principais desafios, na formação do estudante, buscar que ele compreenda esta sociedade dividida em classes, e que é nesse processo que o camponês pode ser negado. A diversidade de localidades, de experiências dos estudantes, possibilita essa discussão em compreender a comunidade e as ações necessárias para a transformação do local. Nesse sentido, o Entrevistado 1 (2021) nos aponta que:

A Escola Família é formada pela diversidade de alunos oriundos de diversas partes do MS, de diversas realidades, diversos tipos de organizações, de várias regiões, então sendo aluno da escola é um “caldeirão” de movimentos, de diversidade de pessoas, de ideias, de realidade, esse laboratório consegue te capacitar para você entender e compreender a diversidade e entender que somente a partir da organização classista que a gente consegue alguma coisa (E.E.1, 2021).

Ao trabalhar o processo de luta na terra e os ataques ideológicos da classe dominante, o estudante é incentivado a compreender a comunidade e a inserir-se ativamente nela, contribuindo na discussão, planejamento e embate em prol do avanço social, com a reflexão de qual é o interesse do camponês e qual a pretensão em determinado contexto da classe dominante. Então, a inserção social é uma das premissas na formação do jovem na EFAR. O Entrevistado 6 ressalta a importância da EFAR no incentivo da escola para a inserção social dos estudantes:

Uma coisa que eu consigo observar muito forte é a parte social e política, a EFA abriu a minha mente para o mundo. Entender como funciona a parte política, principalmente a questão de assentamento porque eu não tinha noção nenhuma, apesar de sempre morar em assentamento, essa parte de sindicato, associação, cooperativa, eu nunca tinha participado. A escola era um coletivo onde a gente vivenciava a experiência dos colegas, apesar de todos serem de assentamentos a gente via que a experiência de cada um era diferente, a vida de cada um era

diferente, a realidade de cada um era diferente, tínhamos estudantes de Corumbá, Itaquiraí, Nioaque, Novo Horizonte do Sul, Sidrolândia. Eu creio que essa parte social nós já temos dentro da gente e quando vai para um local tipo a escola família agrícola isso acaba aflorando mais. Com certeza, o conhecimento e compreender a parte social porque isso sempre foi trabalhado na escola, o contato com as lideranças, o pessoal que ajudou a formar a escola família agrícola, isso ajudou em contribuir para que a gente entendesse mais essa parte social, a lidar com as pessoas, formar reunião, tentar passar o conhecimento, possibilitou e ajudou muito (E.E.6, 2022).

Participar do processo formativo na EFAR possibilita ao jovem trilhar sua história num outro panorama, a alternância lhe dá condições de olhar a vida e a sociedade numa outra perspectiva, que podemos considerar emancipatória. O Entrevistado 1 aponta as contribuições da escola para com sua trajetória profissional:

A minha formação e minha trajetória profissional ela se desenhou a partir de quando me tornei aluno da EFA porque eu fui fazer geografia porque eu tinha uma proximidade com aquilo que eu já tinha trabalhado no curso técnico e fui fazer meu mestrado porque já tinha uma vivência com agroecologia e estudei a participação dos camponeses no programa PNAE. Motivado por esse grande gargalo que nós agricultores temos na hora de vender nossa produção, de não termos uma seguridade nesse mercado. Então, esse era um grande tema, uma das grandes questões que a gente debatía nesse momento de formação que é: o agricultor ele tem a produção! Mas e da porteira para fora como que ele faz essa comercialização? Ele não tem essa segurança. Então, a minha trajetória profissional, acadêmica, foi guiada pela minha formação lá no curso técnico, todas as minhas escolhas foram a partir dessa vivência lá na Escola Família Agrícola (E.E.1, 2021).

A EFAR, possibilita a escolarização na perspectiva de permanência do jovem no campo. Primeiro por possibilitar um processo formativo voltado a realidade do campo. Segundo, por apresentar elementos que possibilitam ao jovem melhorar as atividades agropecuárias desenvolvidas na propriedade e como observá-las, melhorando a produtividade e a renda. Terceiro, por contribuir na compreensão da identidade e do sentimento de pertença pela terra, desmistificando o ideário de abandonar o campo seja sinônimo de progresso e qualidade de vida. Neste sentido, o Entrevistado 2 aponta a importância da formação na escola para a sua permanência no campo.

Eu fiz o curso técnico em agropecuária, desenvolvi minha propriedade e não precisei sair de casa para ir procurar um emprego, porque a gente já foi aprendendo e colocando em prática na propriedade. Eu tenho a minha propriedade que consegui desenvolver graças uma grande parte da EFA que trouxe técnica, fomos se aperfeiçoando e não ficamos também só naquilo, a gente dentro da escola desde aprendizagem da parte cultura, de integração, aprender a conviver, tem uma bagagem muito grande da escola, a gente aprendeu muito para vida, não só profissional (E.E.2, 2021).

A EFAR em sua atuação não busca fixar o jovem no campo, mas propiciar que ele reflita sobre a sua atuação, caso permaneça nesse espaço, assim não forma somente profissionais técnicos, mas profissionais capazes de compreender o campo e suas tensões políticas e sociais, as dificuldades de vivência do camponês e, portanto, saber intervir como profissional, num processo de humanização.

Em sua totalidade a EFAR é um projeto que foi concebido para escolarizar o jovem camponês a partir de sua realidade, mas é fato que esta oportunidade transforma a vida dos jovens que vivenciam esta experiência. Passar pela formação na EFAR é um divisor de águas como nos aponta o entrevistado 5:

Pedagogia da alternância foi um divisor de águas, porque eu sempre cresci em assentamento, a visão que eu tinha antes era uma e a visão que eu tive depois era outra, abriu a minha mente para ver a parte técnica, apesar de a gente ver lá no sítio está plantando uma fruta, mas a gente plantava com aquele conhecimento empírico que a gente aprendeu com o avô, com o vizinho, então a gente vê essa diferença na parte técnica, e na parte social, política, a gente consegue ver bem, enxergar o assentamento com outros olhos, ver as dificuldades, com mais abertura, com mais entendimento. A experiência dos outros alunos e suas comunidades de origem, então para mim foi um divisor, até por conta da idade também, as experiências adquiridas nesses quatro anos de convívio na Escola Família Agrícola deixou muito conhecimento para mim, então quando a gente encontra os colegas daquela época, a gente fala: nossa cara, quanto que você mudou e você vê diferença na vida do cara hoje, inclusive aqui dentro do assentamento tem colegas que se formaram lá que sempre estão participando do assentamento, seja na assistência técnica, teve oportunidade de ir para fazendas, de ir para usina, mas ele preferiu ficar no sítio e tocar o sítio, e esse conhecimento, essa abertura de visão tanto técnico, social e política, faz com que a gente consiga lidar com o poder público (E.E.5, 2022).

Como pode ser evidenciado nas entrevistas, emancipar-se por meio da educação é o que nos revela a prática da EFAR. Emancipar é sair da obscuridade e ter consciência da vida em sociedade. A escola possibilita o rompimento da obscuridade quando proporciona uma prática pedagógica que valoriza o estudante, sua história, sua cultura, sua identidade, por meio da formação de um sujeito crítico, reflexivo, com consciência de mundo, com consciência de classe, que reconhece a importância da participação ativa na sociedade na defesa do camponês e do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de “modernização” no Brasil, em meados da década de 1960, constituiu um período singular na história da educação profissional dos trabalhadores, principalmente daqueles oriundos do campo. Esse processo de profissionalização aconteceu de forma desigual, preparando os trabalhadores para submissão aos interesses do capital. Um processo de favorecimento para aqueles detentores do capital e dos meios de produção.

Frente a esse processo, a análise no presente trabalho buscou refletir a importância do processo formativo realizado pelas Escolas Famílias Agrícolas via pedagogia da alternância, na formação e inserção socioprofissional do jovem camponês.

Constatamos que o tecnicismo consistiu numa ação estratégica da burguesia em manter o sistema de classes da sociedade, qualificando o trabalhador para dele extrair seu trabalho, processo que não favoreceu sua evolução social, mas que o aprisionou na dependência e subordinação, por meio do trabalho para sua sobrevivência. A pedagogia da alternância surge numa perspectiva contrária, sua origem está na inquietação dos camponeses por uma educação que venha ao encontro de suas necessidades e singularidades. Assim, a formação parte do pressuposto de se apropriar do conhecimento não para servir quem detém o capital, mas para emancipar-se, apropriar-se do

conhecimento científico em prol de se reconhecer no espaço e no tempo do campo, na luta e resistência advindas das lutas empreendidas pelos camponeses.

Podemos evidenciar, frente as entrevistas realizadas, com recorte de tempo e de espaço delimitado, o diferencial da pedagogia da alternância realizado pelas EFAs, por meio da análise dos depoimentos dos egressos da EFAR. Percebemos o quanto a escola tem se colocado como importante instrumento de formação de jovens camponeses, realizando um processo formativo que corrobora com a formação política e social da juventude egressa da escola no campo. Com uma prática pedagógica diferenciada, formada a partir de questões condizentes a vida do estudante no campo e atenta as transformações, tensões e contradições enfrentadas pelo camponês, a escola mantém-se resistente com ensino dos conhecimentos científicos em articulação aos saberes, cultura e experiência do camponês.

A escola na sua prática pedagógica se opõe aos efeitos nocivos da educação capitalista patronal, que marginaliza, exclui e nega os trabalhadores. Assim, consideramos que a pedagogia da alternância realizada pelas EFAs contribui na inserção socioprofissional do jovem camponês de forma humanizada e emancipatória.

## REFERÊNCIAS

BEGNAMI, João Batista. Formação por alternância na licenciatura em educação do campo: possibilidades e limites do diálogo com a pedagogia da alternância / **Tese** (Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

BEGNAMI, Marinalva Jardim Franca. Inserção socioprofissional de jovens do campo: desafios e possibilidades de egressos da escola famíliaagrícola Bontempo. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL. *Diário Oficial*, Brasília, 23 dez. 1996. P.4-27.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Conselho Pleno. **Parecer CNE/CEB nº 22/2020**. Assunto: Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e no Ensino Superior. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN222020.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222020.pdf). Acesso em 16 de janeiro de 2022.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**; -- Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, Rosely S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro; vol.7, n.1, p.35-64, mar, jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em: 12 de agosto de 2022.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski** / Newton Duarte. – Campinas, SP: Autores Associados, 1996. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

FREITAS, Helana Célia de Abreu. Rumos da Educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. (Orgs.). Educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.  
<https://portal.ifrn.edu.br/campus/bservatório/bservatório-da-diversidade/banco-de-monografias-sobre-a-diversidade/em-aberto-educacao-do-campo>. Acesso em: 06 de junho de 2022.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. [tradutor Rubens Eduardo Frias], 2- ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Trad. Paulo Cezar Castanheiros. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. – 1.ed. revista. – São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. (Orgs). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 240, 2012.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – ensino médio e educação profissional**. 2004. Tese (Doutorado de Sociologia). Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2004.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo. Presidente prudente. **Revista NERA** – ano 14, Nº. 18 – jan./jun. de 2011 – ISSN: 1806-6755. <https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/issue/view/125/52>. Acesso em: 10 de agosto de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 32ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos. Espaço Aberto • **Ver. Bras. Educ.** 12 (34) • Abr. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012> Acesso em 10 de agosto de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4º ed – Campinas, São Paulo. Autores associados, 2013.

Recebido em: 28/10/2022

Aceito em: 05/04/2023