

Escola Família Agrícola: Propostas de Educação Transformadora

 Eulina Maria Leite Nogueira¹,  Diana da Silva Ribeiro²,

^{1, 2} Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Faculdade de Educação/Departamento de Teoria e Fundamentos. Jordão Ramos, 1200 - Coroadó I. Manaus - AM. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: eleite@ufam.edu.br

RESUMO. Este estudo faz parte da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, Universidade Federal do Amazonas. Tem como principal objetivo reconstruir historicamente a proposta da Escola Família Agrícola e Pedagogia da Alternância, no contexto francês e brasileiro, traz como exemplo a sua história no Vale do Guaporé em Rondônia. A primeira experiência da Escola Família Agrícola ocorreu na França (1935). No Brasil, a Escola Família Agrícola tem origem com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo- MEPES, ocorre por várias iniciativas influenciadas, sobretudo, pelas Comunidades Eclesiais de Base - CEBs, ligadas à Igreja Católica, ao movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais, traz conceitos muito presentes na teoria de Paulo Freire, como o desejo de transformar a realidade em que se vive. Os resultados parciais da pesquisa enfatizam como a pedagogia da alternância no Vale do Guaporé foi elaborada pelos povos do campo da localidade e se concretizou como uma educação transformadora, em uma região marcada pelo lucro e exploração da Amazônia ocidental.

Palavras-chave: escola família agrícola, pedagogia da alternância, movimento sindical.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 7	e13730	10.20873/uft.rbec.e13730	2022	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	--------------------------	------	-----------------



Agricultural Family School: Transforming Education Proposals

ABSTRACT. This study is part of the Master's degree dissertation of the Postgraduate Program in Science Teaching and Humanities, at the Federal University of Amazonas. The main objective of this research is to rebuild the proposal of the Agricultural Family School and Pedagogy of Alternation historically, in the French and Brazilian contexts, and it brings as an example its history at Guaporé Valley in Rondônia. The first experience of the Agricultural Family School took place in France (1935). In Brazil, the Agricultural Family School has origins in the Movement of Promotional Education Espírito Santo - MPEES. The Agricultural Family School, in Brazil, takes place through several initiatives that are influenced, specially, by the Basic Ecclesiastical Communities - BECs, linked to the Catholic Church, to the labor union movement of rural workers, carrying concepts from Paulo Freire's theory, such as the desire to transform the reality in which we live in. The partial results of the research emphasize how much the Pedagogy of Alternation at Guaporé Valley was elaborated by local the rural people and it was concretized into a transformative education, in a region marked by the profit and exploitation of the western Amazon.

Keywords: agricultural family school, pedagogy of alternation, labor union movement.

Escuela de Familia Agrícola: Propuestas Educativas Transformadoras

RESUMEN. Este estudio forma parte de la disertación de Maestría del Programa de Posgrado en Enseñanza de Ciencias y Humanidades de la Universidad Federal de Amazonas. Tiene como principal objetivo reconstruir históricamente la propuesta de la Escola Família Agrícola y la Pedagogía de la Alternancia, en el contexto francés y brasileño, trae como ejemplo su historia en el Vale do Guaporé en Rondônia. La primera experiencia de la Escuela Familiar Agrícola tuvo lugar en Francia (1935). En Brasil, la Escuela Familiar Agrícola tiene su origen en el Movimiento de Educación Promotora de Espírito Santo - MEPES, ocurre a través de varias iniciativas influenciadas, sobre todo, por las Comunidades Eclesiásticas de Base - CEBs, vinculadas a la Iglesia Católica, a los trabajadores rurales movimiento sindical. , trae conceptos muy presentes en la teoría de Paulo Freire, como el deseo de transformar la realidad en la que se vive. Los resultados parciales de la investigación destacan cómo la pedagogía de la alternancia en el Valle del Guaporé fue desarrollada por los campesinos de la localidad y se materializó como una educación transformadora, en una región marcada por el aprovechamiento y explotación de la Amazonía occidental.

Palabras clave: escuela familiar agrícola, pedagogía de la alternancia, movimiento sindical.

Introdução

O estudo que apresentamos faz parte da dissertação de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), possuindo como temática a Educação do Campo. A partir disso, estamos desenvolvendo a pesquisa intitulada: “Pedagogia da Alternância como proposta de educação transformadora: um estudo sobre a Escola Família Agrícola Vale do Guaporé”, em que o presente artigo demonstra resultados parciais. A metodologia está embasada na perspectiva da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e pesquisa de campo, com intuito de levantar dados para construção do processo histórico de construção da Escola Família Agrícola.

A Escola Família Agrícola Vale do Guaporé localiza-se no endereço: BR 429 km 65 Linha 20 Km 3,5 CX 48/São Francisco do Guaporé/RO/CEP: 76.935-000. O Vale do Guaporé é um território na Amazônia ocidental, que agrega comunidades remanescentes de quilombolas, povos indígenas, extrativistas, pescadores e agricultores, constitui uma identidade ribeirinha, abrangendo os municípios de Costa Marques, São Francisco do Guaporé, São Miguel do Guaporé e Seringueiras. Até o ano de 2021, a Escola já formou um total de 224 (duzentos e vinte e quatro) Técnicos em Agropecuária, tendo surgido como um projeto de educação popular liderado por uma mulher camponesa.

O Autor Granerau (2020), aponta que a primeira experiência da Escola Família Agrícola ocorreu na França em 1935, em um contexto permeado por profundas crises que impactavam diretamente na vida das populações do campo, em consequência ao contexto mundial pós-guerra, foram vivenciadas diversas desigualdades sociais, econômicas e desvalorização das identidades camponesas. Em meio a esse cenário, um pequeno grupo de agricultores refletiram sobre uma proposta de educação na contra hegemonia da educação que estava sendo ofertada pelo estado, culminando na inauguração da primeira experiência da Escola Família Agrícola no contexto francês.

Anos mais tarde, em solo Brasileiro, essa proposta surge no estado do Espírito Santo em 1970, tendo como idealizador o Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande. O cenário foi de constante embate com o capitalismo, ou seja, um território permeado de contradições, conflitos, negação do direito a educação para a maioria dos brasileiros. Ademais, com profundas transformações na Igreja Católica, considerando as mudanças a partir do Concílio Ecumênico Vaticano II, a Igreja volta o seu olhar para as questões políticas, sociais, situações

de injustiças que afetavam a qualidade de vida, sobretudo dos pobres e oprimidos. Dentro desse movimento dinâmico e contraditório da luta de classes, suas ações ocorreram em meio a ditadura militar brasileira, sendo desenvolvida e apresentada em seu arsenal metodológico, concepções emancipatórias voltada aos povos do campo, visando a transformação de realidades injustas, perpetradas ao longo da história brasileira que estigmatizava os sujeitos de identidade campesina. A garantia orçamentária e financeira de sua materialização ocorreu por meio de Associações locais, do apoio obtido por diversos sujeitos sociais e das famílias envolvidas, que eram protagonistas, afinal, a proposta surgiu com uma perspectiva contra-hegemônica, e dela decorreu um conjunto de ações com método próprio. Dessa maneira, para a garantia dessa educação, as políticas públicas voltadas a Educação do Campo se tornaram imprescindíveis.

Escola Família Agrícola

A história da Escola Família Agrícola tem início na França, com a criação da primeira *Maison Familiale Rurale* (1935). O contexto é de profundas crises sociais e econômicas, deixadas pelo desastre da primeira guerra mundial (1914-1918). Além da guerra, anos depois a crise de 1929 atingiu toda a Europa, persistindo durante o início da década de 1930, atingindo principalmente os que viviam do trabalho com a terra, agravando as problemáticas sociais vivenciadas pela França. Nessas condições, a educação também passava por profundas crises, sendo predominante apenas um modelo: o urbano (Nosella, 2014).

Vale ressaltar que, “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” (Nosella, 2014 p. 45). Logo, Abbé Pierre- Joseph Granerau, foi um sacerdote Francês e conhecedor do mundo rural, diretamente conectado as causas sociais. Nasceu no ano de 1885, em Puysserampion e faleceu em 1987. Ao observar a realidade em seu tempo, começou a articular uma proposta fora das lógicas do estado e da Igreja tradicional.

Meu pequeno seminário foi duro no período da adolescência. Os professores eram bons, é certo. Guardo deles as melhores lembranças. Mas, no momento da vida em que o educador é indispensável, não o encontrei em meu caminho. Aliás, a direção espiritual era proibida. Nossos professores, mesmo que padres, não estavam verdadeiramente preparados para a tarefa, ao julgar do modo como um deles respondia a uma de minhas questões, mesmo que muito comuns. Entre eles, cada seminarista escolhia seu confessor. Em dias fixos, pedia-se, por escrito, a confissão. Chamado pela ordem de marcação, nos enfurnávamos em um destes

confessionários escuros, alinhados ao fundo de uma sacristia, quase sempre com o pensamento de dali sair o mais breve possível (Granerau, 2020, p. 39).

Questiona-se a partir da fala do autor, o problema da educação, cuja formação no tempo em que viveu estava relacionada a proposta da educação tradicional. À luz disso, com o passar dos anos Abbé Granerau dedicou sua vida para a formulação de uma nova perspectiva educacional na França, partindo da observação das necessidades sociais e educacionais das pessoas que viviam no campo.

Eu acabava, finalmente, de plantar em boa terra a ideia que havia, há tanto tempo, germinado na minha mente: uma escola adaptada ao meio de vida do mundo camponês. Para realizá-la em fórmulas concretas, comecei imediatamente a trabalhar, tomando das fórmulas escolares existentes o que me parecia ser o melhor, sem esquecer que devia, primeiro, fugir das trilhas batidas das leis escolares, a fim de fazer algo realmente novo (Granerau, 2020, p. 65).

A primeira fase desta nova proposta foi caracterizada pela formulação de suas práticas, momento que os jovens passavam em torno de uma semana na casa paroquial, e na semana seguinte retornavam para seus lares. Inicialmente, o Padre Granerau atuou como professor que com o objetivo de instruir os jovens, assim, também buscava os materiais de institutos católicos da época, o qual se baseava, promovendo um conteúdo voltado para o meio rural, ensinando práticas de cultivo, plantio, agricultura, bem como os valores humanos, religiosos, incluindo a participação dos jovens nas missas, considerando como momentos de reflexão da realidade.

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 (Nosella, 2014, p. 48).

Na segunda fase ocorreu a expansão das escolas na França entre os anos de 1944 a 1945, em que o campo passou a ser percebido como espaço de transformação e as escolas adquiriram força por meio dos sindicatos rurais e da relação com a Juventude Agrária Católica (JAC), sendo que os idealizadores desta proposta perceberam também que era preciso um quadro maior de professores, e uma formação específica para atuar nesse modelo. Então, começa a ser pensada uma formação para os monitores.

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* (Nosella, 2014, p. 50).

Já a terceira fase, foi evidenciada pela consolidação desse modelo no âmbito do sistema formal de educação. A experiência passou a ser reconhecida como proposta de educação voltada aos povos do campo. Novos colaboradores externos apoiaram esta educação, bem como elaboraram uma teoria sobre o ambiente educativo e seus instrumentos pedagógicos. A partir disso, como se percebe a seguir a partir dos enunciados de Nosella (2014).

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 registra-se a importante 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 (Nosella, 2014, p. 51-52).

O educador André Duffaure foi um importante colaborador para a dinamização da experiência e seus instrumentos pedagógicos, teorizando os saberes vividos. Se consolidou na França e contribuindo para que esta experiência passasse a ter olhares internacionais. A primeira relação de caráter internacional se estabelece com a Itália:

A partir de 1945, essa proposta de educação por alternância foi difundida em vários países, em sua maioria na Europa, principalmente na França. Em cada localidade para onde a experiência foi levada foram feitas adaptações pelas instituições em decorrência das especificidades locais (Porto Aires, Vizolli & Stephani, 2018, p. 249).

No Brasil, a Escola Família Agrícola teve origem com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) em 1970, cujo principal mentor foi o Padre Jesuíta Humberto Pietrogrande, aliado aos agricultores, lideranças e pessoas que estavam envolvidas, em consequência das profundas crises que afetavam a qualidade de vida dos povos do campo

a partir da década de 1960, sendo implementada como uma instituição contra hegemônica, em proposta transformadora para os sujeitos de identidade camponesa.

O contexto da Igreja Católica, no qual Padre Humberto estava ligado, perpassava por profundas transformações, pois no ano de 1961 foi convocado por meio da bula papal *Humanae salutis* ¹o Concílio Ecumênico Vaticano II, um Concílio que viria renovar a Igreja Católica. No decorrer dos acontecimentos, foram produzidos documentos, que suscitavam numa maior participação da Igreja na vida dos pobres. Motivado pelos acontecimentos, Padre Jesuíta decidiu buscar por recursos para se pensar em soluções e mecanismos de transformação da realidade em que viviam os capixabas. Assim, criou a Fundação ítalo-brasileira, possibilitando arrecadações de fundos com a Itália, permitindo que fossem concedidas algumas bolsas de estudo para um grupo de pessoas.

Inicialmente, essas pessoas não foram enviadas à Itália com o propósito de se especializarem em Escola-Família, mas durante o processo ocorreu de estagiarem nas EFAS italianas. Enquanto os brasileiros estagiavam na Itália, três técnicos italianos, um Economista, um Sociólogo, um Educador, vieram ao Brasil para analisar a região e a situação local, onde acabaram traçando propostas em comunhão ao jovem Padre Jesuíta, que já tinha regressado ao Espírito Santo, a partir de um Plano de Ação concreto na área de atuação dos vigários colegas do Pe. Humberto, isto é, em cinco municípios capixabas, como: 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, concretizando a proposta da Pedagogia da Alternância no modelo da Escola da Família Agrícola (Nosella, 2014, p. 63-64).

O trabalho da Escola Família Agrícola, que já era realidade concreta na Itália, chegou ao Brasil como nova perspectiva de educação voltada para a realidade do Campo. Os trabalhadores do campo enfrentavam inúmeras dificuldades, entre as quais destacavam-se as ausências de políticas públicas sociais e crises econômicas, afetando a qualidade de vida dos camponeses. Enquanto processo de transformações, no ano de 1968 foi criado o MEPES idealizado pelo Padre Humberto e outras lideranças religiosas, fortalecido com a promoção de ações comunitárias. Mas, foi em 1969 que as primeiras EFAs no Estado do Espírito Santo iniciaram seus trabalhos.

A expansão das EFAs no Brasil ocorreu por várias iniciativas, sobretudo, pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica, ao movimento sindical de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Outros promotores e incentivadores de processos iniciais

de implementação, configuraram-se em Organizações Não Governamentais (ONGs), Entidades de Assistência Técnica e Extensão Rural, e Prefeituras Municipais (Begnami, 2019, p. 115).

Consolidada as primeiras EFAs no Espírito Santo, ficou inviável recorrer à Itália em busca de formação, sendo que, ao mesmo tempo se apresentava o desafio de fazer uma formação para os monitores. Foi quando os idealizadores decidiram criar um Centro de formação no Espírito Santo na cidade de Anchieta. Assim, em 1971 foi inaugurado o Centro Familiar de Formação por Alternância, que está completando no ano de 2022 os seus 51 anos, ao mesmo tempo em que esse grande movimento dos CEFFAs celebra o centenário de Paulo Freire.

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 (Nosella, 2014, p. 257).

No início das primeiras EFAs do Brasil, conforme Zamberlan (2021), no *Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância das Escolas Família Agrícola (EFAs)*ⁱⁱ, as escolas tiveram que se organizar em meio ao contexto em que estavam sendo criadas, no período de ditadura militar, sobre isso, destaca que:

Quando iniciamos as famílias aqui, foi mais um movimento levado adiante por um Padre e algum ou dois vigários, que já faziam uma pastoral, diríamos que para aquela época era uma pastoral promovida pelo Concílio Vaticano II, que deu uma sacudida muito grande. E, depois, Puebla ... Bem quando começava as Escolas Famílias, o golpe militar endureceu e passamos a ser perseguidos, principalmente de 69 a 73, uma perseguição que também nos tocou de perto e mais do que uma vez a polícia militar, a polícia secreta daquela época chegava na Escola sem farda, sem nada e perguntava: onde é que está a biblioteca? Ou, como é que você prepara as aulas? Queriam ver os documentos, ainda bem que alguns de nós recolhiam esses documentos e os colocava dentro, em um lugar que era difícil até para achar. Só para mostrar a que nível, aquela época dos militares em plena ditadura, principalmente de Médice, um pouco menos outros. Geisel foi aquele da abertura. A que nível nós estávamos. Portanto, todas as matérias de caráter social, história, geografia, OSPB- Organização Social Política Brasileira, nós tivemos contato direto naquela época com Frei Betto, que em alguns momentos nos orientou, Boff, eu pessoalmente e alguns outros, tivemos contato com ele. Mas, ele não assessorou. Outros sim. Outros que era da organização libertadora nos assessoraram e eram momentos bastante ricos e fortificantes (Zamberlan, 2021).

Na origem das EFAs do Brasil, Zamberlan (2021) e outros participantes da organicidade da pedagogia da alternância, nutriram-se de momentos de partilha com Frei Betto e Leonardo Boff, fortalecendo em meio aos ideais da teologia da libertação e pedagogia libertadora, um dos eixos centrais da teoria de Paulo Freire. Isso evidenciou que as EFAs se constituíram como espaço de luta e resistência em meio a ditadura militar. A redemocratização proporcionou melhorias nesse processo da EFA, expandindo-se para outros estados e comunidades.

Com o novo sistema político, a estrutura social brasileira modificou-se expressivamente a partir dos primeiros anos em que foi se afastando do golpe de 1964. Houve uma modificação socioeconômica fortíssima, ainda que a sociedade não tenha deixado de ser desigual, esses momentos foram marcados por carências e contrastes extremos, com elites precárias e donos do poder quase primitivos em seu descaso pelo povo e pela democracia. A redemocratização trouxe abertura aos movimentos sociais (Chauí & Nogueira, 2007 p. 207-208).

No entanto, quando comparamos aquele momento com os vivenciados no século 21, percebemos um grande retrocesso nos direitos que o povo do Campo havia conquistado. Isso é explicado mediante o projeto liberal do capital, ou seja, as estruturas governamentais no Brasil geram o processo cada vez mais acelerado do desmonte das políticas públicas para a educação do campo. Não obstante, as EFAs continuam assumindo seu caráter transformador da sociedade, em um momento histórico do autoritarismo, se reafirmando como espaço de luta e resistência camponesa, produzindo novos conhecimentos nos diversos contextos de atuação.

Pedagogia da Alternância

A pedagogia se refere ao estudo do ato de educar, ou seja, parte-se de uma reflexão sobre o fenômeno da educação e que também orienta a práxis educativa por determinados caminhos a serem seguidos, de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar.

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupadas, portanto, em sublinhar

os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico (Franco, 1999 p. 21-22).

Assim, percebe-se que a história da pedagogia é elaborada no decurso da história humana, com suas diferentes práticas, sociedades, culturas e sujeitos, orientados (as) por alguma perspectiva, teoria e corrente filosófica existente em diferentes momentos. Além disso, falar da história da pedagogia conduz ao entendimento de que em diferentes sociedades havia um modo peculiar de vida, de organização da vida social, política e religiosa. As leis e regras que orientavam a vida de todos por meio da educação vigente em cada época, levava à distintas práticas educativas relacionadas com os anseios de determinados grupos humanos que as construíram.

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ou seja, ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola. De modo que não podemos reduzir a educação ao ensino e nem a Pedagogia aos métodos de ensino. Por consequência, se há uma diversidade de práticas educativas, há também várias pedagogias: a pedagogia familiar, a pedagogia sindical, a pedagogia dos meios de comunicação etc., além, é claro, da pedagogia escolar (Libâneo, 2001, p. 6-7).

Neste sentido, a humanidade em diferentes momentos históricos, criou formas para orientar as práticas educativas buscando caminhos de transformação social. Na França, os camponeses diante de uma situação difícil, organizaram uma experiência para a realidade em que viviam, em contextos agrícolas. Esta experiência é, pois, uma pedagogia da alternância, que se apresenta ao mundo como uma proposta para se pensar questões complexas, pois ao ser colocada em prática pode levar a mudança de atitudes, comportamentos e valores. Contribuindo para o fortalecimento das relações pessoais e comunitárias, o trabalho coletivo, sentido de pertença a coletividade e a natureza, colocando as pessoas envolvidas como principais agentes de transformação social. Contudo, para sua organicidade é necessário um método próprio e de orientação do caminho pedagógico para que se concretize em prática.

Para Gimonet (2007), a pedagogia da alternância é elaborada a partir de experiências nas quais citamos o movimento de ação social *Le Sillon*, de Marc Sangnier; a teoria do

filósofo personalista Emmanuel Mounier; bem como, a metodologia do Ver-Julgar-Agir, um método originado a partir de Joseph Cardijn, voltado para a juventude operária em seu tempo.

Na busca de sustentar a doutrina católica e relacionar com a situação da vida dos trabalhadores através de uma proposta educacional transformadora, Joseph Cardijn organizou um grupo de jovens criando um método próprio que possibilitou olhar para as questões de seu tempo, em um mundo permeado por injustiças. “Inspirado na pedagogia do Catolicismo Social e no método da Associação Católica da Juventude Francesa (ACJF), o sacerdote belga desenvolveu e sistematizou o método Ver-Julgar-Agir” (Lopes & Pertile, 2020 p. 35).

Com a preocupação da educação permanente dos jovens das classes operárias, o agir do método não estava tão claro e explicitado. Em 1924, Cardijn esboçou o método na sua totalidade. No ano de 1925, a metodologia era conhecida como conhecer, julgar e querer. Posteriormente, num escrito de 1926, o método foi traduzido como: aprender a ver, a julgar e a agir. Somente em 1930 que os três termos foram estabelecidos como Ver- Julgar-Agir (Lopes & Pertile, 2020, p. 35-36).

O método conduziu ações concretas na perspectiva social da Igreja, pensamento transformador que também era defendido nos círculos de Marc Sangnier. Contudo, Cardijn adquire o caráter metodológico, na fundação da Juventude Operária Cristã- JOC passando a inspirar outros movimentos que adotam essa proposta do método a partir do olhar crítico para a vida social, política e religiosa, inspirado nos ideais do catolicismo, necessários em um período em que as práticas na Igreja não levavam a maior compreensão de mundo e do sentido de pertença à comunidade.

O método de Cardijn leva a que se passe da teoria à prática, envolvendo as pessoas na mudança da sua vida e do meio em que vivem, gerando uma mudança no próprio ambiente de que fazem parte e contribuindo para a construção de um mundo novo, onde reine a paz e a concórdia, construindo assim a civilização do amor. É fácil compreender então que os objetivos de Cardijn e da JOC sejam: conquistar a massa da juventude trabalhadora; evangelizar a vida real da juventude operária; reconquistar o ambiente onde trabalha e vive a massa dos trabalhadores (Castelhana, 2017 p. 41-42).

Na prática, são formados pequenos grupos de diálogo, para fazer uma análise crítica a partir de um tema proposto. Ao se aplicar o método, leva sempre a uma ação a partir da realidade, para buscar transformá-la. A superação acontece em conjunto, gerando uma nova

forma de vida. Nesse período da criação do método, havia preocupação com as populações que viviam em áreas rurais, excluídas pelo poder que as oprimia. Então, se fazia análise de situações de injustiças vivenciadas pelos trabalhadores, procurando organizar movimentos para tentar superar essas situações de desigualdades sociais. Esse método teve muita ascendência em Portugal, na promoção da Ação Católica Rural, se espalhando pelo mundo inteiro.

Nesse sentido, a Pedagogia da alternância vai ao encontro da metodologia do Ver-Julgar-Agir, enquanto um sistema todo articulado, que compreende o olhar para a realidade concreta em que vive o camponês, esse olhar leva a julgar esta realidade e a mudança, sendo o caminho de libertação. É a pedagogia que nasce da experiência e adquire o seu fundamento científico, extrapolando os muros escolares e fazendo parte da vida social, familiar, profissional, ou seja, de toda a realidade que é a vida, onde o educando está inserido e precisa atuar. Assim:

Com a Pedagogia da Alternância deixa-se para trás uma pedagogia plana para ingressar numa pedagogia no espaço e no tempo e diversificam-se as instituições, bem como os atores implicados. Os papéis destes não são mais aqueles da escola costumeira. O jovem (pré-adolescente, adolescente, ou jovem adulto) em formação, isto é, o “alternante”, não é mais um aluno na escola, mas já um ator num determinado contexto de vida e num território (Gimonet, 2007, p. 19).

Esse modo de conduzir a educação envolve diferentes atores sociais como os pais, os agricultores, as associações locais, os movimentos sociais e sindicais, lideranças comunitárias, agentes de pastorais, entre outros, que exercem a função de construtores dessa pedagogia. O jovem que é formado nesse segmento passa a ser o “alternante”, ou seja, aquele que alterna em tempos e espaços distintos e dentro dessa dinâmica vai adquirindo bases que contribuem em seu projeto de vida, desenvolvendo o senso crítico e criativo a partir da observação e atuação nestes espaços. Estes aspectos permite que se tornem um protagonista do território, porque desde o primeiro momento assume o protagonismo no contexto social, político e escolar em que está situado. Então, suas relações que não são apenas escolares, saem do habitual, do formal, da burocratização escolar, para apontar outros horizontes.

Deste jeito, animados por uma dinâmica criadora, todos contribuem para a elaboração das atividades, dos instrumentos, das organizações didáticas, dos princípios e métodos próprios das MFR. Vive-se de cheio o processo de produção de saberes e dos valores educativos do meio de vida na sua escala real. Elabora-se assim uma pedagogia da relação, do encontro,

uma pedagogia da partilha. Um processo está acontecendo, o da formação por alternância em toda a sua complexidade (Gimonet, 2007, p. 23).

A Pedagogia da Alternância é construída no cotidiano escolar e extraescolar, sendo vivenciada pelo estudante, a sua família e a associação local. São esses distintos sujeitos que assumem o papel de conduzir a educação num movimento contínuo e dialético, compreendendo toda dinamicidade e complexidade do ser. Essa dinâmica conforme tem sido analisada, fundamenta-se na vida comunitária e se nutre da corrente filosófica do personalismo, onde os CEFFAs encontram bases que partem da pessoa, do seu eu e da sua individualidade, conduzindo a educação de forma que se evite a massificação, acompanhando de forma personalizada os estudantes, por meio da tutoria, meio pelo qual se estabelece relação entre o professor tutor e o estudante.

Deste modo, aquilo que estariam semeando ou plantando, através de um enraizamento profundo num território, teria alguma perenidade. Surge a consciência dos múltiplos serviços que esta “nova escola” deve oferecer e dos papéis multidirecionais e interdependentes que deve desempenhar em relação aos adolescentes rurais, às famílias, à agricultura, à ruralidade e, de maneira mais ampla, em relação à educação e à sociedade. O discurso é amplo e possui grandeza. É sistêmico, global, portador de uma ética, de um projeto para o homem nestes períodos de grandes transformações, até mesmo de mutação. Está virado ao futuro para “aclerar o futuro, não em seguir as lições do passado, mas avançando para um futuro promissor e prometido”, pensava-se (Gimonet, 2007, p. 25).

Ao longo dos anos, a tendência da Pedagogia da Alternância, sobretudo, na França, tomou a “teoria da complexidade” de Edgar Morin, como fundamento ao seu processo de vivências (Begnami, 2019 p. 144).

O pensamento complexo tenta dar conta daquilo que os tipos de pensamento mutilante se desfaz, excluindo o que eu chamo de simplificadores e por isso ele luta, não contra a incompletude, mas contra a mutilação. Por exemplo, se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões ... (Morin, 2005, p. 176-177).

No Brasil, as primeiras experiências de alternância tiveram início em 1969, no estado do Espírito Santo, em um contexto que, Queiroz (2004) destaca sendo marcado pela ditadura militar, imposto pelo golpe de estado de 1964, caracterizando-se em forte repressão dos movimentos sociais, intensificação das políticas desenvolvimentistas, entre outros aspectos que tinham como objetivo inserir o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial (Sobreira & Silva, 2014, p. 221). Nesse contexto, o Brasil foi o primeiro país da América Latina a concretizar uma proposta da pedagogia da alternância, voltada para os povos do Campo.

A proposta foi destinada aos sujeitos do Campo com o intuito de garantir o direito à educação dos camponeses, bem como a oferta de condições para que esses se desenvolvessem como sujeitos críticos e participativos em suas comunidades sem a necessidade de migrarem para centros urbanos em busca de melhores condições de vida. A educação vivenciada pelo povo camponês deve oferecer um conhecimento integral, das particularidades do Campo, ao tempo em que garanta a oferta de conhecimentos científicos e o preparo para o desenvolvimento do trabalho aplicado no contexto do Campo e em sua realidade de vida (Rodrigues et al., 2017, p. 10).

A nível mundial, os CEFFAs se originam em territórios e movimentos camponeses, contando com a presença da ação social da Igreja Católica e sua aproximação à Filosofia Personalista. No Brasil, pelas aproximações com o campo da Teologia da Libertação e pensamento de Paulo Freire, os CEFFAs se aproximaram da Educação Popular dos Movimentos Sociais e a Educação do Campo, e isso evidenciou que a Pedagogia da Alternância, com sua história, contextos, sujeitos e organicidade, foi e ainda é um movimento em tensionamentos e elaborações contínuas em seus princípios e finalidades no contexto dos CEFFAs. A Pedagogia da Alternância não é um conceito acabado, está em aberto (Begnami, 2019, p. 117-118), pois, dessa maneira, se configura como uma proposta de educação transformadora, assumindo uma perspectiva baseada no movimento marxista, considerando as desigualdades que emanam da luta de classe, onde uns dominam e outros são dominados, oprimidos e explorados.

Escola Família Agrícola Vale do Guaporé: Uma experiência no campo

A história de uma ideia no Vale do Guaporé é a história de uma mulher, liderança comunitária e agente das pastorais sociais da Igreja Católica. Aurora da Costa Lunas nasceu

aos 13 (treze) dias do mês de agosto de 1952. De origem camponesa, sua vida é dedicada a educação popular e defesa das populações do Campo, das águas e das florestas.

Eu sou natural do mato grosso do Sul, sou de Paranaíba. Aí as nossas origens, como diz, minhas raízes. Meu pai era sempre agricultor, todos, os avós, os pais. Meu pai era apaixonado pela zona rural e dos três filhos, acho que só eu puxei esse mesmo prazer, essa satisfação. Aí então dentro desse nascimento nosso, ele é meio que o sangue de Português com Italiano, já minha mãe é negra do sul de Minas. Sendo. Mato-Grossense, meus pais sempre na zona rural. Mas a minha mãe sempre batalhou sempre para que nós, os três filhos estudassem e sempre estudar principalmente para o homem do campo nunca foi fácil. E eu lembro a gente era criança, ela lutava para alfabetizar nós. E aí era daquele período que mandava a gente nas escolas que os fazendeiros arrumava uma pessoa, pagava para dar aula (Aurora, 2021).

Nota-se na fala acima, as fortes raízes que a fundadora da EFA VALE tem com a agricultura familiar. Para quem vive nesse espaço do Campo, a terra não é apenas um meio de trabalho ou de sustento, mas adquire o significado simbólico de produção da vida, é um meio de desafios e conquistas, e há nesse espaço o desejo de mudanças.

Então, assim, foi muito rico e nesse meio, aí eu vim conhecer o que era uma Comunidade Eclesial de Base. A gente tinha uns padres muito bons naquela época, que ficava atento a essas descobertas e fazia a inserção do todo, não ficar também só orando e nem só trabalhando separado, a necessidade da comunidade. E nisso logo eles apareceram, me convidou para fazer uns cursos junto com eles, que chama cursilho, foi muito bom naquela época. E desde aí nunca mais eu deixei, como se diz, procurando uma forma de ser útil, de forma voluntária e coletiva. Desse cursilho a gente saiu com toda essa formação, com a Bíblia daquelas na língua popular, traduzida. Foi um momento assim de riqueza. Daí a gente participou e quando mudei de lá em 81 a gente ainda estava na coordenação da Paróquia (Aurora, 2021).

A entrevistada destacou o início da vivência nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que foi fundamental na sua formação. Percebe-se na fala, que “a inserção do todo, não ficar também só orando e nem só trabalhando separado” é a relação que se estabelece entre a teoria e a prática. Este é o desejo de transformar a realidade em que se vive, conceitos muito presentes na teoria de Paulo Freire. Esse desejo acontece de diferentes formas, mas adquire um significado profundo com as questões que envolvem a educação.

E aí nesse período quando nós chegamos lá, como sempre a carência de pessoas na área da educação sempre existiu né, aí nós chegamos em agosto, quando foi em janeiro o pessoal da prefeitura estava desesperado procurando professor para uma escolinha que era dois quilômetros lá do sítio que a gente tinha comprado, uma escola rural. Era uma escolinha multisseriada. Aí eu fui e me apresentei, porque eles também procuravam, quando sabia que

a gente chegou, que tinha um pouco de experiência, um pouquinho de escolaridade. Eu estava com o fundamental completo. E meu marido foi ajudar na secretaria da escola a noite. Lá nós moramos só três anos. Porque quando saímos, o sonho era chegar em Cacoal, Rondônia. Mas não deu por causa da BR. Aí quando ficamos lá esses três anos, migramos de novo. Aí vendemos tudo lá de novo, e viemos pra Cacoal. Meus pais depois retornaram pra Campo Grande (Aurora, 2021).

Aurora vivenciou o período de profundas transformações no espaço que hoje constitui o estado de Rondônia. Presenciou o processo que estava em curso, de incentivos por parte do governo federal para ocupação e exploração do território, a abertura da BR-364, as intensas atividades econômicas implantadas na região, em que muitas pessoas foram excluídas dos projetos que estavam sendo pensados na lógica do governo. Este fato afetou os ribeirinhos, extrativistas, indígenas e povos do Campo em geral que hoje constituem o espaço geográfico do Vale do Guaporé. Nesse mesmo período, escutava falar sobre a criação da primeira EFA no estado, na cidade de Cacoal-RO. Tal debate aconteceu no seio da Igreja, nos encontros de CEBs, no movimento sindical em que estava inserida de forma ativa.

Ao mudar-se para a região do Vale do Guaporé percebeu na época que os projetos existentes não contemplavam a realidade de povos e comunidades tradicionais. Toda sua trajetória de vida e a experiência que trazia consigo, permitiu obter um olhar crítico mediante aos acontecimentos, tornando-se uma liderança no Vale do Guaporé, na organização dos primeiros movimentos sociais da região, sempre envolvida na Igreja, convidando e dialogando com a comunidade para participarem do movimento sindical.

Em 24 de abril de 1989 fundou o Sindicato dos Trabalhadores Rurais em Costa Marques. No período da Criação do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, atuava como docente na E.E.E.F.M Angelina dos Anjos e iniciou o curso de Nível Superior em Pedagogia, na Universidade Federal de Rondônia. Posteriormente, fundou também a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Após, iniciou o projeto de Construção da Escola Família Agrícola (EFA). Seu primeiro diálogo sobre a ideia foi com o Padre João Picard.

Aí a gente conversava muito e eu dizia para ele: Padre João, acho que diante de toda essa demanda, essa situação, a gente podia trabalhar, que é o que vai ser concreto para o presente, para o futuro, que a educação é o futuro, o presente, é nós lutar para implantar uma Escola Família Agrícola que é o nome por causa da pedagogia da alternância. Ele dizia: tem todo meu apoio, só que é difícil, Dona Aurora. Eu dizia: eu sei, só que eu tenho coragem de dar minha cara a tapa. Falei para ele: vamos correr atrás. Aí levantamos setenta famílias interessados dos quatro municípios, Costa Marques, São Francisco do Guaporé, Seringueiras

e São Miguel. E fomos buscar a parceria da AEFARO que é a federação do Estado de Rondônia, que detém o conhecimento pedagógico, porque isso só vai com o pedagógico, sem ele não tem escola. Aí nós fomos atrás desse conhecimento, que até então a gente tinha noção também né (Aurora, 2021).

Ao estudarem a realidade em que viviam os ribeirinhos, seringueiros, filhos de agricultores, quilombolas, sentiram a necessidade de pensar um mecanismo de superação do modelo existente, pois estava atrelado as lógicas do capitalismo e não promovia melhorias de condições de vida para os povos do Campo. Na perspectiva de mulher do Campo, educadora e líder do movimento sindical, pensou em um modelo educacional diferente, que interligasse orgânica e pedagogicamente o Campo com os saberes vividos, para uma educação que colocasse as populações do Campo em uma posição de protagonismo.

Figura 1 e 2 - Início da Construção.



Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé (2005).

As figuras 1 e 2 correspondem ao período da construção da EFA Vale iniciada em 2005, cuja fonte de recurso foi um convênio com o Ministério da Educação, por meio de uma Emenda Parlamentar do Deputado Federal Anselmo de Jesus. Em um primeiro momento foi fundada a AEFVAG- Associação da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé, em 05/06/2004 (cinco de junho de dois mil e quatro) composta pelas famílias dos estudantes, entidades e pessoas interessadas em contribuir para o desenvolvimento sustentável do campo, tendo como área de abrangência os municípios de Costa Marques, São Francisco do Guaporé, Seringueiras e São Miguel do Guaporé. Conforme o Art. 2º do Estatuto da Associação:

A Associação Escola Família Agrícola Vale do Guaporé tem como objetivos gerais: I - buscar a promoção e o desenvolvimento rural sustentável, através da educação, formação em educação básica e profissionalizante de nível médio, dos adolescentes, jovens e adultos, em

regime de alternância; II - implementar uma formação cidadã, integral e personalizada, em harmonia com o meio ambiente, articulada com os valores humanos, técnico-científico e artístico cultural, centrada nas alternativas de geração de trabalho e renda familiar, visando garantir o futuro dos jovens com qualidade de vida; III - assegurar as atividades de formação, de animação e de desenvolvimento sustentável na região (Estatuto, 2006 p. 01).

Em virtude, percebe-se como o associativismo rural é relevante no contexto agrícola, uma vez que estabelece mecanismos de organização dos pequenos agricultores, principalmente para o fortalecimento da agricultura familiar, com alternativas para o desenvolvimento do Campo, promovendo assistência técnica e gerando melhorias para as famílias.

Figura 3 - Inauguração da EFA VALE.



Fonte: Escola Família Agrícola Vale do Guaporé.

Passada a fase de instituição da associação, iniciou-se o projeto de construção da escola. A figura 3 aponta para o momento de inauguração, ocorrido na data de 19/11/2005 (dezenove de novembro de dois mil e cinco). A fundadora da EFA VALE ressalta na entrevista que “a proposta da escola é uma educação popular, não é essa história de educação do sistema. Então já é a luta do povo que construiu algo, como se diz, as raízes de Paulo Freire” (Aurora, 2021)

Ao longo desse processo coletivo, é que sociedade transforma as classes populares e se educam com a sua própria prática, consolidando o seu saber como aporte da educação popular. A proposta da educação popular não ocorre somente por seu trabalho se dirigir a operários e camponeses excluídos da escola convencional, mas porque o que ela ensina a vincular-se organicamente com a possibilidade de criação de um saber popular, por meio da

conquista de uma educação de classe, situado como instrumento de uma nova hegemonia (Brandão, 2017, p. 48).

Considerações finais

A Escola Família Agrícola, inserida no processo de luta da classe trabalhadora, tem se materializado em diversos contextos locais, como possibilidade para emancipação dos povos do Campo, por meio do seu método próprio denominado Pedagogia da Alternância, que busca integrar o ambiente escolar com a comunidade do estudante, criando mecanismos para o desenvolvimento local e protagonismo dos sujeitos.

Historicamente, há o movimento dinâmico e dialético desta corrente pedagógica, cujo resultado são propostos de uma educação transformadora. Este emana da organização coletiva dos trabalhadores e das lideranças comunitárias, dos que conhecem a realidade do Campo e dela fazem parte.

Dessa maneira, a construção coletiva e força das identidades camponesas, buscaram perpassar situações de injustiças e imposição de uma educação hegemônica, tornando possível uma proposta reconhecida mundialmente, pelo seu caráter social e transformador de realidades injustas, a partir de quadro teórico rico cientificamente, contrapondo o modelo de educação sustentado pelo capital.

Referências

Brandão, C. R. (2017). *O que é educação popular*. Brasiliense.

Begnami, J. B. (2019). *Formação por Alternância na Licenciatura em Educação do Campo: possibilidades e limites do diálogo com a Pedagogia da Alternância* (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. <https://doi.org/10.47930/1980-685X.2020.0601>

Castelhano, J. N. F. M. (2017). *O método de Cardijn: Ver, Julgar e Agir a sua vivência e aplicação na Acção Católica Rural* (Mestrado Integrado em Teologia). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa.

Chauí, M., & Nogueira, M. A. (2007). O pensamento político e a redemocratização do Brasil. *Revista Lua Nova*, 71, 173-228. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000200006>

Estatuto. (2016). *Estatuto da Associação da Escola Família Agrícola Vale do Guaporé*.

Granerau, A. (2020). *O Livro de Lauzun onde começou a pedagogia da alternância*. Tradução de Antonio João Mânfió, José Eustáquio Romão, Ático Fassini, Thierry De Burghgrave. - Fortaleza: Edições UFC.

Gimonet, J.-C. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Editora Vozes.

Lunas, A. C. (2021). Entrevista. [jul.] Entrevistador: Diana da Silva Ribeiro. *São Francisco do Guaporé*. 1 arquivo mp4. (1h 31:15).

Lopes, A. L. L., & Pertile, C. A. (2022). O método ver-julgar-agir: genealogia e sua relação com a teologia da libertação. *Revista Razão e Fé*, 22(2), 33-43.

Morin, E. (2005). *Ciência com consciência*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand.

Nosella, P. (2014). *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, (Educação do campo. Diálogos interculturais).

Porto Aires, H. Q., Vizolli, I., & Stephani, A. D. (2018). A prática da pedagogia da alternância na Escola Família Agrícola de Porto Nacional no Estado do Tocantins. *Revista Perspectiva*, 36(1), 244-268. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p244>

Rodrigues, A. C. S., & et al. (2017). Nucleação de Escolas do Campo: Conflitos entre formação e desenraizamento. *Educação & Realidade*, 42(2), 707-728. <https://doi.org/10.1590/2175-623657687>

Sobreira, M. F. C., & Silva. L. H. (2014). Vida e construção do conhecimento na Pedagogia da Alternância. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 212-227. <https://doi.org/10.14244/19827199915>

Zamberlan, S. (2021). Roda de Conversa com Encontro de Formação das famílias: o papel das famílias na Pedagogia da Alternância das EFAs - realidade, desafios e possibilidades. In *Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs)*. UNEFAB.

ⁱ Constituição apostólica do sumo Pontífice João XXIII.

ⁱⁱ O I Seminário Nacional da Pedagogia da Alternância das EFAs aconteceu entre os dias 03 de agosto de 2021 e teve como tema central: Protagonismo e organicidade dos sujeitos das EFA's: Juventudes, Famílias e Monitores. O Seminário ocorreu de forma remota, na transmissão pelo canal da UNEFAB Brasil.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 07/01/2022
Aprovado em: 03/09/2022
Publicado em: 19/12/2022

Received on January 07th, 2022
Accepted on September 03th, 2022
Published on December, 19th, 2022

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

Funding

FAPEAM – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Nogueira, E. M. L., & Ribeiro, D. S (2022). *Escola Família Agrícola: Propostas de Educação Transformadora*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 7, e13730. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13730>

ABNT

NOGUEIRA, E. M. L.; RIBEIRO, D. S. *Escola Família Agrícola: Propostas de Educação Transformadora*. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 7, e13730, 2022. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e13730>