Escola-família: a pedagogia da alternância no meio rural

Alda Luzia Pessotti *

1. Introdução; 2. A pedagogia da alternância; 3. O impasse para a continuação da experiência educativa; 4. Conclusões.

1. Introdução

A educação para o meio rural tem sido alvo de atenção das principais instituições, que no Brasil, nos últimos anos, se voltam para o problema de melhoria das condições do homem do campo. A ela é dado o papel de conjugar e integrar esforços que beneficiariam segmentos da população rural carentes das condições indispensáveis ao bem-estar social (saúde, nutrição, habitação, educação etc.) e necessárias ao processo de desenvolvimento de qualquer país.

Essa dimensão dada à educação para o meio rural requer que se revejam os seus objetivos e as formas de intervenções educativas com que ela desempenharia o seu papel de impulsionadora do desenvolvimento. No meio rural brasileiro, a escola é a intervenção educativa responsável pela transmissão dos benefícios da educação, qualquer que seja a sua forma de organização: isolada e de um só professor, com as primeiras séries do primeiro grau ou funcionando como antigo ginásio. Ela é ainda a principal agência a exercer influências na população que busca os seus serviços como meio de ascender na escala social, saindo do anonimato em que vive. Porém, concebida de forma tradicional, ela não tem atendido às necessidades das áreas rurais, haja visto as altas taxas de evasão e reprovação que a atinge.

Conhecedor dessa realidade, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes) implantou no meio rural do estado um novo modelo de escola, a escola-família, concebida em suas origens para promover o homem do campo e integrar as diversas experiências educativas do meio rural, principalmente a família. Com essa iniciativa, o meio rural capixaba passou a contar com uma rede de escolas, cuja metodologia não convencional permite que o seu ensino tenha uma relação estreita com o meio rural.

* Mestre em educação pelo IESAE/FGV; professora assistente do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais.

1.1 A origem da escola-família

A escola-família teve sua origem, em 1935, na província de Lot-et-Garonne, França. Os agricultores, ajudados pelo abade Granereau, organizaram um tipo de ensino para seus filhos, onde a permanência na paróquia e na família se alternavam. Este ritmo alternado possibilitava aos jovens conciliar o trabalho agrícola com o estudo. Essa iniciativa foi posteriormente estruturada em uma semana no internato, seguida de duas ou três semanas de trabalhos práticos na propriedade familiar. Os pais aceitaram essa metodologia e nomearam o internato de *Maison Familiale.* A denominação de *casas familiares* prendeu-se ao fato de que os pais, além de instrutores de seus filhos na propriedade familiar, também acumularam a responsabilidade de administrar esse novo tipo de escola.

A *Maison Familiale* e seu método evoluíram, dando origem a uma rede nacional de escolas de aprendizagem rural. Elas estão integradas ao sistema oficial de ensino francês desde 1960 e recebem alunos procedentes da escola primária. Após a conclusão do curso, no 3º ano, os alunos recebem o *Brevet d'Apprentissage Agricole.* Esses três anos de estudo são equivalentes ao ciclo curto do ensino agrícola francês, controlado pelo Ministério da Agricultura, que ainda proporciona subvenção financeira às escolas. Seus programas de ensino obedecem aos conteúdos dos programas das escolas oficiais, sem no entanto perderem a originalidade requerida pela alternância. Atendem separadamente, por escola, a moças e rapazes na faixa de 14 a 18 anos.[1]

Na década de 60, as escolas-famílias foram implantadas na Itália, Espanha, norte da África, Argentina e Brasil. No Brasil elas se localizam ao norte e sul do Espírito Santo, em regiões rurais colonizadas por imigrantes europeus, em sua maioria italianos.

A região de abrangência das escolas caracteriza-se como zona agrícola tradicional, de pequenas e médias propriedades rurais, exploradas por mão-de-obra familiar. Sua economia básica sustenta-se na agricultura de subsistência, destinada ao consumo interno (milho, feijão, mandioca, hortaliças etc.) e ao comércio externo (banana e café), além do incremento da exploração de pecuária, a partir de meados da década de 70.

1.2 A escola-família no Espírito Santo

As primeiras escolas-famílias foram implantadas no Espírito Santo em 1969 e início da década de 70 (1971 e 1972). O Mepes, instituição que as mantém, foi fundado em 1968, pelos jesuítas. Sua sede fica no município de Anchieta. É uma instituição sem fins lucrativos, de inspiração católica e filiado à Companhia de Jesus. As escolas-famílias constituem a sua principal atividade. Perfazem uma rede

[1] Martinel, Francisco. *Las Escuelas-famílias agrarias.* Madrid, Confederacíon Española de Cajas de Ahorros, 1971. p.59.

de nove escolas localizadas, ao sul, nos municípios de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, Anchieta (escolas de Anchieta e Olivânia) e Iconha (escola de Campinho); ao norte, em São Mateus (escolas de Jaguaré e Km 41), São Gabriel da Palha (escola de Bley) e Bananal do Sul. As escolas de Anchieta e Km 41 são femininas e as demais são masculinas.

Com o decorrer dos anos, em atendimento às necessidades das populações rurais dos municípios abrangidos pelas escolas, o Movimento ampliou seu trabalho de promoção social, passando a dedicar-se ao campo da saúde, ação comunitária e formação profissional. Em 1977, época desta pesquisa, ele mantinha a rede de escolas, um hospital, três minipostos de saúde, quatro grupos de financiamento de tratores, um centro comunitário e um centro de formação profissional. Para custear sua obra educativa, no Brasil, ele mantém intercâmbio com as prefeituras municipais, paróquias, Legião Brasileira de Assistência, Emater-ES, Secretaria da Educação, Ministério da Educação e Cultura, Pipmo, Ministério da Previdência Social, e no exterior com o Misereor, na Alemanha; com o Cebemo, na Holanda; com a Fundação Interamericana, nos EUA, e com a Associação de Amigos do Espírito Santo e Itália, na Itália.

Apesar de a escola-família assemelhar-se à experiência francesa, suas origens remontam às experiências italiana e argentina. Os jesuítas que fundaram o Mepes são italianos, da região de Treviso, norte da Itália, onde foram implantadas as *scuolas-famiglias*. Conhecedores da experiência italiana, eles a transportaram para o Espírito Santo.

O curso da escola-família inspirado na *scuola-famiglia* era de dois anos, com a alternância de 15 dias na escola e 15 dias na família. Eram aceitos adolescentes a partir dos 12 anos e com o antigo curso primário completo. Os dois anos de estudo eram equiparados ao antigo curso ginasial. Essa estrutura permaneceu até 1974. Pressionado pelos alunos e pais, que insatisfeitos, solicitavam ao Mepes que o curso tivesse as mesmas vantagens do antigo curso ginasial, o Movimento procurou na experiência argentina da *Escuela de la Família Agrícola* as bases metodológicas e organizacionais para que, a partir de 1975, o curso ministrado por sua rede de escolas fosse equiparado às quatro últimas séries do ensino de 1º grau.

O curso atual da escola-família é de caráter supletivo de suplência de 1º grau, com três anos de duração, e atende alunos a partir de 14 anos completos, separados por tipo de escola, feminina e masculina. A alternância é de uma semana na escola e 15 dias com a família. Enquanto uma turma permanece na escola, em regime de internato, as outras duas permanecem nas propriedades rurais.

Após seis anos de funcionamento, a escola-família se ajustou aos aspectos legais do sistema de ensino brasileiro. Logicamente que a procura de um "modelo brasileiro" fez com que a sua organização escolar e seus instrumentos metodológicos se modificassem.

A busca dos motivos que contribuíram para o enfraquecimento de sua metodologia e formalização do seu ensino, nortearam os objetivos dessa pesquisa. A primeira

parte centra-se na análise da metodologia da escola e do seu processo de adaptação às regiões onde foram implantadas. Especificamente são descritos e analisados os elementos que a compõem: a alternância, os instrumentos metodológicos, o plano de formação, o prédio escolar, a propriedade agrícola e os operadores. A análise da metodologia em duas escolas teve o propósito de levantar dados mais fidedignos de sua aceitação nas regiões norte e sul do Espírito Santo.

Na segunda parte são levantados aspectos que explicam as dificuldades enfrentadas pelo Mepes para manter viva sua experiência educativa.

1.3 As escolas estudadas

As escolas definidas para o estudo foram a de Rio Novo do Sul e a de Bley. Os critérios definidos para a escolha prenderam-se à localização das mesmas (regiões norte e sul), início de funcionamento (1969 e 1972) e à proximidade da escola de Rio Novo do Sul da zona urbana, em contraposição à escola de Bley.

A escola de Rio Novo do Sul, ao sul, encontra-se localizada na zona rural do distrito de sede, a menos de um quilômetro do centro urbano. Sua localização, num vale de difícil acesso, faz com que ela seja pouco conhecida entre os agricultores. Construída para servir à população do meio rural, está localizada praticamente no centro urbano e longe das vias de acesso que ligam os povoados rurais à sede do município. Construída em 1969, ela dispõe de uma área de 15 hectares sendo 80% reservada para pasto; no restante do terreno são cultivadas hortaliças. Suas benfeitorias constam de um silo, um estábulo e um chiqueiro. É servida por energia elétrica de rede e água encanada.

A escola de Bley, ao norte, está localizada no povoado rural de Bley, município de São Gabriel da Palha, a 12 quilômetros do centro urbano. O povoado de Bley é servido por estrada municipal e energia elétrica de rede; além da escola-família, possui uma escola primária pública de um só professor, uma capela, casa de comércio e sua vizinhança se compõe de pequenas e médias propriedades rurais. A escola foi construída em 1972. Sua propriedade agrícola mede 4,84 hectares, onde são cultivados café, frutas cítricas, hortaliças, feijão, milho e mandioca, culturas representativas do município.

1.4 A pesquisa

Na fase inicial da pesquisa foram analisados todos os documentos produzidos pelo Mepes sobre as escolas e a bibliografia sobre a metodologia da *Maison Familiale.* Procurou-se então conhecer a localização de todas as escolas, a fim de se estabelecer os critérios para a escolha de quais escolas seriam adequadas aos objetivos da pesquisa. Nessa época foram levantados indicadores que juntamente com as informações sobre a metodologia da alternância, serviram de base para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, os roteiros de entrevistas e o formulário de caracterização do aluno. Os instrumentos foram testados em junho de 1977, nas escolas de Alfredo Chaves e Jaguaré. Nessa época foram entrevistados todos os operadores das escolas treinados na Itália, mesmo aqueles desvinculados do Movimento.

A coleta dos dados foi realizada de agosto a outubro de 1977. Durante a pesquisa junto às famílias dos alunos, ao permanecer duas semanas em cada escola observou-se o desenrolar das atividades escolares, ocasião em que foram entrevistados todos os operadores e compilados dados dos arquivos, dos livros de matrícula, das atas e demais documentos necessários ao estudo de cada escola. Nas entrevistas junto às famílias procurou-se conversar com os dois cônjuges, sempre que possível. Essas entrevistas e o pernoite nas propriedades rurais, contribuíram para caracterizar as famílias e as regiões de procedência dos alunos.

Foi usada a amostra intencional para a escolha dos alunos e suas respectivas famílias. Atingiu-se 50% dos alunos de cada escola (20 para Rio Novo do Sul e 30 para Bley). Para escolha dos alunos amostrados utilizou-se critérios de idade, ano escolar, procedência familiar e geográfica. De preferência adotou-se o critério de atingir todos os alunos residentes em determinado povoado, desde que eles preenchessem os critérios definidos para a amostra. A procedência familiar foi definida pela posição do chefe da família: proprietário e não-proprietário rural. Os proprietários rurais foram classificados em pequeno e médio, com base em estudo feito pela Emater-ES.[2] A pesquisa de campo abrangeu, ao sul, os municípios de Rio Novo do Sul, Guarapari, Iconha, Cachoeiro de Itapemirim e Mimoso do Sul, no total de 12 povoados. Ao norte, os municípios de São Gabriel da Palha e Linhares, no total de 15 povoados.

2. A pedagogia da alternância

A pedagogia da alternância consiste em repartir a formação do jovem em períodos de vivência na escola e na família. Esse ritmo alternado busca a conciliação entre a escola e a vida, não permitindo ao jovem desligar-se de sua família e do meio rural. É uma pedagogia que considera que a pessoa se educa mais pelas situações em que vive do que apenas pelas tarefas que realiza na escola. Estas completam o processo de formação do aluno. É a ligação da escola com a ambiência familiar que permite ao jovem refletir sobre o meio em que vive.

As bases dos instrumentos metodológicos da pedagogia da alternância se apóiam na experiência que o aluno adquire no meio rural. Os instrumentos são: o plano de estudo, a viagem de estudo e o estágio.

2.1 O plano de estudo

O plano de estudo é atualmente o seu principal instrumento metodológico. Ele é conceituado como:

"o instrumento pedagógico fundamental da escola-família; ele é a pedagogização da alternância; é a forma concreta de tornar em ato as potencialidades da alternância; é o veículo que leva para a vida as reflexões, as questões, as conclusões.

2 Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Espírito Santo — Emater-ES. *Programa de trabalho para 1977.* Vitória, Emater-ES, 1977.

Dentro do método da alternância, portanto, utiliza-se uma atividade que permite tornar concreto o princípio de que a vida educa e ensina. O plano de estudo é um guia (questionário) elaborado pelos alunos juntamente com a equipe de professores, ao findar uma semana de aula, a fim de investigar com seus pais um aspecto da realidade cotidiana da família, seu meio, suas vivências".[3]

Sua elaboração comporta atividades na escola e na família. Cronologicamente elas assim se desenvolvem:

a) durante a permanência na escola o aluno elabora com os professores (denominados monitores) um questionário, o plano de estudo;

b) na família, de posse do questionário, o aluno discute com os pais o tema proposto; redige posteriormente as respostas obtidas e demais observações feitas sobre o assunto;

c) retornando à escola, com a ajuda do monitor, que corrige sua redação, o aluno desenvolve o seu modo pessoal de redigir o plano de estudo;

d) ainda na escola, dá-se a passagem da ação individual ao trabalho de grupo; *é a colocação em comum*: cada aluno lê para os colegas a sua redação. Após a leitura, em pequenos grupos, eles trocam experiências e elaboram suas conclusões. Estas são posteriormente entregues aos monitores para que sejam corrigidas. Uma conclusão final é redigida pelos relatores dos grupos e posteriormente reproduzida e distribuída entre os colegas. Todas as demais atividades complementares desenvolvidas pelo currículo e que envolvem o plano de estudo, são juntamente com ele arquivadas numa pasta que cada aluno possui.

A execução do plano de estudo permite uma integração dos conteúdos das disciplinas que compõem o currículo da escola. Essa integração é mais estreita com as disciplinas de formação especial (agricultura, zootecnia e economia rural). Suas ligações com as disciplinas de formação geral são mais intensas com ciências e estudos sociais do que com matemática e língua portuguesa. A matemática está presente em todas as situações de cálculo que envolvem a administração de uma propriedade familiar. O mesmo acontece com a língua portuguesa, presente em todos os momentos da elaboração e execução do plano de estudo; redigindo ou se expressando oralmente, tudo é motivo para o aluno se comunicar.

No início da experiência capixaba o plano de estudo constituía um instrumento didático de base a outro instrumento maior, o caderno de propriedade:

"os pólos da alternância família-escola são assegurados por dois instrumentos básicos da metodologia da EFA:

a) plano de estudo (PE);

[3] Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo — Mepes. *Bases estruturais e metodológicas das escolas da família agrícola do Mepes*. Anchieta, ES, Mepes, s.d. p.1-2.

b) caderno de propriedade (CP) – monografia realizada pelo aluno na EFA, a partir dos dados pesquisados através do PE."[4]

O abandono da elaboração do caderno de propriedades foi o primeiro traço que marcou a influência da metodologia argentina junto à experiência educativa capixaba. Essa transferência metodológica se iniciou a partir de 1974, através do intercâmbio que o Mepes passou a manter com a Associação para a Promoção das Escolas da Família Agrícola (Apefa), órgão de promoção, formação e assistência da experiência argentina. Dessa troca de experiência, o Mepes elaborou o documento *Bases estruturais e metodológicos das Escolas da Família Agrícola do Mepes,* fundamentado no documento *Outra escola na América Latina,* elaborado pela Apefa. Como o plano de estudo é o instrumento didático básico usado pelas escolas argentinas, também passou a ser adotado pela experiência capixaba.

O caderno de propriedade só foi desenvolvido na escola de Rio Novo do Sul. Em Bley ele não chegou a ser aplicado. Porém, nenhum monitor das duas escolas soube explicar o seu significado para a metodologia da alternância. Eles só aprenderam a aplicar o plano de estudo.

A origem do *cahier d'exploitation familiale* (caderno de propriedade), nasceu da necessidade de assegurar uma ligação entre a ação dos pais e dos monitores na formação dos jovens, visto que a *Maison Familiale* não deveria desprezar as situações vividas pelos jovens do meio rural. Na experiência francesa ele é elaborado durante os três anos em que transcorre a formação do aluno. Tem a função de servir como guia durante essa formação e posteriormente a ela. Nele o aluno anota todas as ocorrências da propriedade familiar, tornando-o dinâmico e sempre atualizado. Sua elaboração não deve apresentar as características de um trabalho solitário. Ele deve relacionar-se aos demais trabalhos realizados pelos alunos nas atividades que compõem o plano de formação de *Maison Familiale.*[5]

Entretanto, quais os motivos que concorreram para que o Mepes abandonasse o caderno de propriedade e adotasse o plano de estudo?

A análise feita nos documentos do Movimento e as entrevistas com os ex-monitores das escolas revelaram que estes foram treinados na metodologia original da *Maison Familiale,* na Itália. Essa formação os capacitou para atuarem como animadores rurais. O trabalho de animação rural desenvolvido por eles fazia com que a escola-família se detivesse mais nos aspectos de promoção social,[6] de que nos de escolarização formal.

4 Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes. *Uma Cultura nova para um mundo novo.* Vitória, Mepes, 1976. p.113.

5 Duffaure, A. & Robert, J. *Une Méthode active d'apprentissage agricole: les cahiers de l'exploitation familiale.* Paris, EAM, 1955. p.10.

6 A promoção social pretendida pelo Mepes podia ser vista como um atendimento ao agricultor e seus filhos, dentro e fora da escola. No início da experiência, o trabalho dos monitores ultrapassava a escola e ia até as famílias, orientando pais e alunos sobre os temas propostos pelos planos de estudo. Conseqüentemente essas orientações atingiam também os aspectos técnicos utilizados pelas famílias na exploração de suas propriedades agrícolas.

Nessa época a escola-família constituía uma novidade, assim como os seus instrumentos metodológicos. Até 1974 a situação escolar dos municípios do sul, atingidos pelo Mepes, era precária. A zona rural e os distritos só dispunham de escolas primárias públicas isoladas, de um só professor. Nas sedes dos municípios funcionavam os antigos grupos escolares públicos e ginásios particulares. Essa situação não permitia ao aluno do meio rural continuar seus estudos pós-primário. Então a escola-família constituía uma solução para essa aspiração.

Entretanto, o processo de adaptação da metodologia revelou que entre os anos de 1971 a 1974, vários motivos colaboraram para enfraquecê-la. A maioria do pessoal treinado na Itália abandonou o Movimento. Com isso o trabalho de promoção social ficou enfraquecido e a aplicação do caderno de propriedade tornou-se precária. Por outro lado, os novos monitores treinados pelo Mepes não recebiam uma formação muito segura sobre a sua aplicação; a ênfase era dada aos fundamentos do plano de estudos, já que havia pouca segurança na aplicação do caderno de propriedade.

Outro fato para a adoção do plano de estudo foi a equiparação da rede de escolas ao ensino de 1º grau, que demandou a inclusão de pressupostos legais na estrutura da alternância, tais como o currículo e o sistema de avaliação, iguais aos adotados pelas escolas de ensino regular, além da faixa etária e carga horária.

A procura de filhos de não-proprietários rurais, de jovens procedentes de outros municípios fez com que a clientela atendida se diversificasse. Mediante esses fatos o Mepes recomendou a diversificação dos temas abordados nos planos de estudos, aprofundando em assuntos que explorassem os aspectos sociais do meio rural, principalmente sobre o trabalho, a fim de que eles atendessem às necessidades da clientela e do novo currículo.

O Mepes introduziu suas escolas no meio rural capixaba de maneira empírica. As informações que o primeiro grupo de monitores tinha do meio a ser atingido pelas escolas limitava-se a um levantamento sócio-econômico efetuado no período anterior à criação das escolas. Faltou ao Movimento o conhecimento dos aspectos psicológicos e sociológicos que acompanhariam a expectativa dos agricultores perante a inovação educativa. Nessa região, o conhecimento que os agricultores tinham do papel da educação se limitava ao trabalho realizado pela escola primária, um trabalho intermitente e desvinculado de outras ações educativas que proporcionassem a mudança do meio rural. Foi nesse ambiente que as escolas foram introduzidas; um agente de mudança externo para modificar um meio tradicional. A resistência das populações rurais à mudança dirigida é um fenômeno que o agente de desenvolvimento não pode ignorar. O Mepes ignorou esse fato. A isso tem que se acrescentar a localização das escolas do sul; das cinco escolas, só as de Olivânia e Campinho foram construídas dentro da zona rural. As escolas de Rio Novo do Sul, Alfredo Chaves e Anchieta foram construídas praticamente na zona urbana.

A esses fatos aliaram-se as oscilações da metodologia adotada. Com as características da experiência italiana, ela teve que absorver os aspectos do antigo ginásio,

para posteriormente absorver as características da experiência argentina e, concomitante a essa mudança, adaptar-se ao ensino de 1º grau. Não há experiência educativa que resista a tantos elementos estranhos num período tão curto de tempo.

Os motivos assinalados, entre outros, concorreram para enfraquecer a atuação das escolas e de seus instrumentos metodológicos, principalmente naquelas do sul. O plano de estudo e o caderno de propriedade, ao serem elaborados sem uma vinculação com o período em que o aluno permanecia em casa, fugiam aos seus objetivos. Ao abandonar o caderno de propriedade, o Mepes deveria ter optado por um instrumento metodológico que se adequasse à clientela atendida. Se o nome proposto discriminava os filhos dos não-proprietários rurais e dificultava o trabalho com esses alunos, a opção só pelo plano de estudo também não resolveu o problema. Isso ficou claro nas observações feitas na sua aplicação pelas escolas estudadas.

Dentre as duas escolas, só a de Bley possuía estudos e planejamento previamente elaborados para a aplicação do plano de estudo. Os estudos estão registrados no documento *O plano de estudo: dois anos de experiência na EFA de Bley,* escrito pelo ex-monitor Bruno Daniel, teólogo e filósofo italiano a serviço do Mepes. Em Bley, o plano de estudo era aplicado conforme a experiência francesa. Seus temas versavam sobre informações da propriedade familiar, problemas do município e situações enfrentadas pelo homem do campo (pragas, inconstância do clima, migrações rurais, dificuldades do escoamento da produção agrícola etc). Os temas eram de natureza técnica, com conotações sócio-culturais, geográficas e históricas, aprofundando-se sempre no aspecto do trabalho no meio rural. Ultrapassavam o estudo restrito da propriedade familiar. Aplicado com essa conotação mais sociológica, ele superou o caderno de propriedade. Assim mesmo, quando os temas versavam sobre a propriedade familiar, os monitores tinham dificuldades em aplicá-los junto aos alunos filhos de não-proprietários rurais.

Na escola do Rio Novo do Sul a realidade era oposta. O plano de estudo não era aplicado no 3º ano. No ano da pesquisa, essa escola havia desenvolvido apenas cinco planos de estudo, três para o 1º ano e dois para o 2º. Sua aplicação passou a constituir um trabalho isolado em relação ao currículo. Ele transformou-se num simples questionário para "dever de casa", deixando de se constituir a base sobre a qual o aluno analisaria a sua realidade. Seus temas abordados remontavam a 1972, sem nenhum enriquecimento posterior.

Quanto ao conhecimento do plano de estudo pelas famílias, em Bley 75% (21) dos pais o conheciam e 25% (7) o desconheciam; entre as mães, 63,4% (19) o conheciam e 36,6% (11) o desconheciam. Em Rio Novo do Sul 55% (11) dos pais conheciam e 45% (9) o desconheciam; entre as mães, 40% (8) o conheciam e 60% (12) o desconheciam. Entretanto, muitos pais, desconhecendo o seu significado, auxiliavam mecanicamente o filho na sua elaboração.

Entre os 42 pais das duas escolas que conheciam o seu significado, 52,3% (22) sentiam dificuldades em responder ao questionário. As dificuldades, na maioria das vezes, estavam relacionadas com o baixo nível de instrução que possuíam e com o

desconhecimento do tema proposto para estudo. Porém era a linguagem proposta pelo questionário que mais anulava a participação dos pais na elaboração das respostas solicitadas pelos filhos. A linguagem proposta, muitas vezes, era muito técnica, não se enquadrando no vocabulário conhecido por eles. Isso dificultava o relacionamento do tema com a experiência que a família tinha adquirido sobre o assunto. Diante disso, o sucesso da sua aplicação em Bley devia-se ao trabalho incansável de seus monitores, sempre preocupados em adequar os temas e a linguagem à realidade rural atingida pela escola. Mesmo assim, a escola-família necessita pesquisar um nome para a pasta onde os alunos colecionam os planos de estudo. Os trabalhos iniciados em Bley constituem apenas uma introdução para que o problema do plano de estudo encontre o caminho de sua solução.

2.2 A viagem de estudo e o estágio

A viagem de estudo destina-se especialmente aos alunos do 2º e 3º ano. Sua execução obedece a um planejamento prévio à sua realização, seguida de avaliação, quando na escola os alunos fazem *a colocação em comum* das anotações e observações feitas durante a viagem. Faz-se uma síntese das conclusões, que depois de reproduzida é arquivada junto aos planos de estudo. As viagens permitem que os alunos conheçam lugares diferentes dos povoados em que residem. O contato com outras regiões do meio rural e com as instituições do meio urbano (cooperativas, laticínios, casas comerciais, pequenas indústrias, agências bancárias, colégios etc.) é analisado em função de como as regiões urbana e rural colaboram com o processo de desenvolvimento. Questiona-se, a partir das visitas, o papel desempenhado pelo jovem do meio rural como colaborador desse processo.

O estágio é uma atividade planejada especialmente para os alunos do 3º ano. É realizado no último semestre letivo, com a duração de uma a duas semanas, sendo desenvolvido em propriedades rurais, empresas comerciais e pequenas indústrias. Seu objetivo é permitir ao aluno um contato direto com a realidade profissional, possibilitando-lhe a escolha de uma futura profissão, seja ela ligada ou não às atividades agropecuárias. No início, na escola, o aluno opta por um tipo de atividade agropecuária relacionada à propriedade familiar ou por uma ocupação das áreas secundária ou terciária, como forma de esclarecimento e antecipação do seu futuro profissional. Munido de um esquema, ele desenvolve nessa fase uma pesquisa bibliográfica sobre a especialidade pretendida. A supervisão do estágio é feita pelos proprietários das propriedades rurais e empresas escolhidas pelos alunos. Quando retornam à escola eles avaliam as experiências adquiridas com os colegas e monitores.

Essas atividades eram as preferidas pelos alunos e suas famílias. Os pais as consideravam enriquecedoras, na medida em que proporcionavam aos filhos informações sobre locais distintos dos povoados em que residiam. Todas as duas escolas desenvolviam muito bem as viagens de estudo e o estágio e para isso contribuía a aceitação dos alunos e das famílias.

2.3 O plano de formação

Na pedagogia da alternância, a formação do aluno se faz a partir da ação conjunta das atividades da sessão escolar, do internato, do currículo, do processo de

avaliação e da participação das famílias. Mesmo com a estrutura do curso em três anos escolares, a formação do aluno é contínua, a partir do momento que ele ingressa na escola.

Na sessão escolar as atividades se iniciam às 6 horas e terminam às 22 horas, de segunda a sexta-feira. Aos sábados a escola funciona no período matutino. A sessão escolar possui cinco dias letivos, perfazendo anualmente 13 sessões para o 1º e 2º ano e 14 para o 3º. Cada sessão comporta 48 horas semanais de atividades (aulas, plano de estudo, serões e prática na propriedade da escola).

O internato, na alternância, tem um significado eminentemente educativo. Ele permite ao jovem conviver com os colegas, dá-lhe oportunidade de dialogar, discutir, pesquisar e favorece o estudo individual e em equipe. A adolescência é o período de formação. As atividades propostas pelo internato vão de encontro a esse período de vida do aluno; concorrem para a sua formação integral: a instrução, a formação profissional e o desenvolvimento biopsicológico.

Além do tempo destinado às atividades de sala de aula e trabalhos práticos na propriedade, atividades como o *serão* e as tarefas de limpeza e arrumação da escola são propostas como forma de ocupação do tempo do aluno. Elas permitem a valorização do trabalho e concorrem para a formação de hábitos e habilidades indispensáveis à auto-responsabilidade. O *serão* se desenvolve de segunda a sexta-feira, após o descanso do jantar. Ele é conduzido pelo monitor responsável pelo dia. Geralmente é ocupado para estudo individual e em equipe, pesquisa bibliográfica, leitura informativa, jogos de lazer, música, televisão, aulas de formação humana e palestras de profissionais do município. Enfim, é uma atividade dirigida, porém desvinculada da relação aluno-professor de uma aula comum. É ele que permite, no final de cada semana, alunos e monitores avaliarem as atividades de cada sessão escolar.

As tarefas de limpeza e conservação do prédio são feitas em duplas. Cada dupla limpa e arruma todas as dependências da escola, cuida da limpeza do quintal e conservação do jardim, providencia a lenha utilizada na cozinha, e é responsável pelos trabalhos da copa e cozinha (arrumação do refeitório, limpeza da copa e cozinha e lavagem do vasilhame). Em sistema de rodízio, todos os alunos passam por todas as tarefas durante o ano letivo.

São as atividades proporcionadas pela vida em internato que permitem aos pais formarem uma imagem da escola-família como "uma boa escola". Estudar nessa escola é o mesmo que estar junto à família; os monitores, ao se apresentarem amigos, carinhosos e prestativos com os alunos, desempenham o mesmo papel dos pais. Esse clima de amizade é percebido pelos pais como uma forma de obediência dos filhos para com os monitores, tornando-os mais "educados" no tratamento com as pessoas, possuidores de maior "vivência" e "boa moral". Essa percepção da escola como instituição prolongadora dos hábitos e costumes da família do meio rural é valorizada pelos pais porque vai ao encontro das necessidades facilitadoras do processo educativo de seus filhos. Orar antes das refeições, saber servir-se à mesa,

fazer as tarefas de arrumação da escola com zelo e presteza, ocupar o tempo vago com coisas úteis, são hábitos socializadores que as escolas urbanas não têm possibilidade de desenvolver. Matricular os filhos na escola urbana significa deixá-los soltos numa fase em que eles precisam de orientação dos pais. Daí a opção pela escola-família, mesmo quando as famílias têm condições de matricular os filhos nos centros urbanos.

Por ter sido enquadrado como suplência a nível de 1º grau, o curso para ser reconhecido só necessitaria das matérias definidas para a educação geral: comunicação e expressão (língua portuguesa); estudos sociais (geografia, história, educação moral e cívica e organização social e política do Brasil); ciências (matemática e ciências físicas e biológicas). Porém, para proporcionar uma formação completa aos alunos, o currículo inclui educação artística, educação física, educação religiosa, programas de saúde, agricultura, zootecnica e economia rural. Ela confere o certificado de conclusão de 1º grau, com direito a prosseguimento de estudos no próprio ensino regular e permite a qualificação profissional de 1º grau na área de agricultura.

O processo de avaliação consta de verificação do aproveitamento escolar por trimestre e no final do ano; a aprovação por disciplina requer média igual ou superior a 5 (cinco) e 75% de assiduidade às sessões escolares. A verificação de aprendizagem consta de exercícios e testes escritos; trabalhos práticos na propriedade, enriquecidos da avaliação dos planos de estudo; pesquisas bibliográficas; relatórios de viagens de estudo e estágios. Por adotar esses critérios de avaliação e currículo, o curso da escola está mais próximo do ensino regular do que do ensino supletivo. É a alternância, seus instrumentos metodológicos e a idade dos alunos que a tornam diferente de uma escola de ensino regular de 1º grau.

A participação das famílias no processo educativo é um dos pontos essenciais para a concretização da pedagogia da alternância. Essa participação faz com que os pais assumam o papel de educadores dos filhos no período em que eles permanecem em casa. Individualmente cada família se compromete a orientar a aplicação do plano de estudo e a pagar a taxa de alimentação dos filhos. Coletivamente as famílias participam da Reunião de Pais, do Conselho Administrativo e da Assembléia-Geral. A Reunião de Pais mostrou-se a mais eficaz entre as formas de participação. Os dados revelaram uma freqüência de mais de 50% dos pais em cada reunião. Para o Conselho Administrativo os dados revelaram, em nenhum momento, a presença de todos os seus membros às reuniões. Isso ocasionava a fragilidade nas decisões, influindo conseqüentemente na diminuição da responsabilidade do Conselho quanto à execução das decisões tomadas.

A visita é a estratégia adotada pela escola para que os monitores levem até às comunidades as informações que condicionam o engajamento das famílias na reflexão do plano de estudo. Só o conhecimento do ambiente em que vive o aluno proporciona elementos para a proposição de novos temas a serem discutidos e analisados pelos alunos, pais e monitores. Porém, nenhuma das duas escolas apresentou programação de visita às famílias.

As visitas ocorriam de acordo com as necessidades dos monitores, sem que os pais pudessem se preparar para recebê-los. No ano da pesquisa 14% (7) das famílias entrevistadas não foram visitadas. A diminuição das visitas e a falta de programação prévia eram explicadas pelos monitores como conseqüência do acúmulo de atividades que a inclusão do 3º ano trouxe à escola, aos sucessivos aumentos da gasolina e à distância das propriedades onde os alunos residiam. Deve-se ressaltar que houve concordância quanto às formas de participação direcionadas para as famílias e monitores. As famílias que não foram visitadas pelos monitores também não compareceram nenhuma vez à Reunião de Pais, desconhecendo, portanto, a escola onde os filhos estudavam. Para a maioria do pais, as visitas dos monitores eram vistas como forma de cortesia, onde eles aproveitavam a ocasião para conhecer a família e o local onde o aluno residia, buscar brindes para festas e recrutar alunos. Poucas foram as vezes que as visitas se destinaram a assuntos relacionados com os estudos do aluno. Neste caso, em sua maioria, relacionava-se a problemas de doenças, falta à sessão escolar ou indisciplina.

Nenhuma família relacionou a presença dos monitores em sua casa à aplicação do plano de estudo ou à orientação técnica na exploração da propriedade. Se a família é vista como o prolongamento da escola, a troca de experiências não pode ficar só a nível das estratégias previstas para a participação das famílias dentro do recinto da escola. A administração do Mepes tem consciência de que isso concorre para o enfraquecimento da pedagogia da alternância.

2.4 O prédio escolar e a propriedade agrícola

O prédio escolar é de construção simples. Seu estilo assemelha-se a uma residência familiar, com capacidade para 26 alunos por ano escolar, totalizando 78 alunos, devido a alternância. Compõe-se de alojamento para alunos e monitores, copa, cozinha, refeitório, banheiros e área destinada à produção do ensino: sala de aula, secretaria, biblioteca, laboratório e almoxarifado.

A inclusão da propriedade agrícola adjunta ao prédio escolar é uma particularidade da escola-família brasileira. Essa área agricultável tem o objetivo de favorecer a manutenção da própria escola, através da comercialização de seus produtos e como propriedade demonstrativa para os alunos, que poderiam utilizar em suas propriedades rurais as técnicas de exploração agrícola desenvolvidas durante as aulas práticas de agricultura.

A falta de recursos financeiros próprios, a necessidade de construção de armazéns para guardar a produção, a pouca ou nenhuma disponibilidade de mão-de-obra para cuidar da propriedade são problemas que as duas escolas não conseguiam resolver. Os pais se ressentiam diante das dificuldades que as propriedades atravessavam. Argumentavam que cada escola necessitava de um coordenador que entendesse de técnicas agrícolas e da metodologia de escola-família, para melhor administrá-la. Já os monitores foram unânimes em afirmar que o Conselho Administrativo mostrava-se omisso com relação ao futuro das propriedades, na medida em que a execução das soluções definidas para melhor aproveitamento das mesmas ficava sempre a cargo dos monitores e de alguns pais mais interessados.

A exploração da propriedade da escola de Rio Novo do Sul fugia ao objetivo proposto. A exploração de pecuária de leite nessa escola atendia apenas a sete alunos, que eram filhos de proprietários rurais que se dedicavam à pecuária, além da agricultura. Seus alunos demonstravam descontentamento em trabalhar na propriedade, já que o roçado do pasto e o cuidado com a horta não constituíam aprendizado de novas técnicas agrícolas, visto que os equipamentos utilizados durante os trabalhos práticos eram todos manuais, os mesmos que possuíam em suas propriedades, não constituindo novidade. A propriedade da escola de Bley conseguia servir de demonstração aos alunos. Além de explorar as culturas da região, ela ainda possuía um campo de demonstração de fertilizantes, em colaboração com o serviço de extensão rural da Emater-ES. A utilização de um microtrator também concorria para motivar os alunos na época de preparação da terra para plantio.

A horticultura é um tipo de cultura explorada em todas as escolas. Seu cultivo tem representado uma parcela bem significativa, que revertida em alimentação, concorre para amortecer os custos de manutenção da escola. É interessante, no entanto, um comentário sobre a pretensão da escola de tornar sua propriedade campo de demonstração, principalmente no cultivo de hortaliças. Quando o aluno ingressa na escola, um dos assuntos abordados pelo plano de estudo é a horta familiar. Nessa ocasião as escolas reorganizam a horta da propriedade, em complementação aos aspectos técnicos indispensáveis à melhor compreensão das conclusões que o plano de estudo possa suscitar.

Os dados revelaram que 80% (40) dos alunos organizaram hortas em suas propriedades, inclusive todos os alunos entrevistados da escola de Bley. No sul, observou-se o contrário. Dos oito alunos que compunham a amostra do 1º ano, apenas três manifestaram satisfação em trabalhar na horta escolar. Desses oito alunos, dois não organizaram horta em suas propriedades. Os desempenhos do coordenador da escola e do monitor responsável pelas disciplinas de formação especial são de vital importância para que a propriedade escolar atinja seus objetivos, principalmente como campo de demonstração. Enquanto em Bley os operadores motivavam os alunos para as práticas agrícolas, em Rio Novo do Sul observou-se o contrário.

2.5 Os operadores

Cada escola opera com uma equipe de sete pessoas: cinco monitores, uma cozinheira e um zelador. Na escola-família, o professor se chama monitor. A diferença na denominação repousa no papel que cada um desempenha no processo educativo. O professor é a pessoa que ministra as disciplinas que compõem o currículo e se responsabiliza por elas. Sua ação pedagógica se limita ao recinto da sala de aula. O monitor é mais que um professor, na medida em que sua ação pedagógica ultrapassa a sala de aula e acompanha a formação do aluno durante os momentos que a vida em internato lhe permite.

Cada monitor é responsável por uma disciplina; acumula ainda outras tarefas técnico-administrativas. Assim, a escrituração escolar, o controle do cardápio e do veículo, a supervisão da propriedade agrícola, da biblioteca e do laboratório são

de responsabilidade da equipe. A função de diretor é desempenhada por um coordenador, eleito anualmente pelos colegas e Conselho Administrativo. A distribuição dessas tarefas entre os monitores é motivo de maior integração da equipe. Para o Mepes significa a diminuição do custo operacional de suas escolas e a certeza que elas estão entregues a um grupo de jovens que zelam pelo nome da instituição. O recrutamento dos monitores é feito pelo Mepes entre os jovens que são simpáticos à sua filosofia, de preferência nos municípios onde as escolas atuam. Todos os operadores residiam na escola. Para atenuar o tempo integral e a dedicação exclusiva, cada monitor tinha um dia útil livre durante a semana, além do sábado à tarde e o domingo.

De um modo geral, os monitores sentiam-se satisfeitos com o trabalho. A identificação com a pedagogia da escola, a convivência com os jovens, a troca de experiência entre a equipe, a linha social do trabalho do Mepes, o ambiente do internato que os deixavam à vontade, o entrosamento com as famílias e instituições do município, a valorização e confiança que os agricultores depositavam no seu trabalho, eram motivos de satisfação pessoal. Evidentemente que ao lado das satisfações existiam as insatisfações. Estas repousavam na responsabilidade e abnegação que o dia-a-dia da escola requeria, pois o internato conduz a um trabalho diário exaustivo. No primeiro ano de trabalho tudo se constitui novidade para o monitor. Depois ele se acostuma à rotina da escola e se ajusta às pressões da própria equipe e do ambiente. Mesmo assim, o trabalho torna-se desgastante. Quando surge uma oferta melhor, ele deixa a escola para exercer uma ocupação que lhe proporcione as noites e o final de semana livres. Isso ocasionava uma constante renovação dos operadores das duas escolas, principalmente em Rio Novo do Sul. Apesar de a maioria queixar-se do salário que recebiam (2,7% salários mínimos), o qual, além de atrasado, era insuficiente para o padrão de vida a que aspiravam, era a rotina diária que impulsionava a evasão. Racionalizavam, afirmando que se recebessem o salário em dia a evasão seria menor.

O Mepes requer o 2º grau completo para admitir o monitor ao curso de formação. O curso de especialização que o Centro de Formação ministrava era específico para operar em escola-família. Sua organização era semelhante à estrutura da escola. Ao lado da parte teórica, em internato, o aluno alternava sua formação com estágios na zona rural, junto às famílias dos alunos e na escola-família.

A cozinheira se ocupava das tarefas domésticas e o zelador da conservação da propriedade. Eles eram recrutados nos povoados vizinhos às escolas. Todos eles viam o trabalho que executavam como garantia de emprego. A escola-família era a única instituição no meio rural pesquisado que admitia empregados de acordo com a lei trabalhista. Para eles era importante ter emprego com encargos sociais, além do prestígio social que acarretava trabalhar para o Mepes.

3. O impasse para a continuação da experiência educativa

Tem sido difícil para o Mepes continuar o trabalho de sua rede de escolas. As dificuldades de vários aspectos a serem contornadas, com o decorrer do tempo, diminuíram as possibilidades de trabalho e de expansão das escolas.

Proposta em suas origens para trabalhar o ambiente educativo do meio rural, a ação da escola necessita do apoio integrado das instituições existentes neste meio (as famílias, as escolas primárias e as igrejas), como também dos sindicatos, das cooperativas, dos serviços de extensão rural, dos serviços volantes de saúde e das prefeituras, instituições estas que também atuam no meio rural. É através do conhecimento do trabalho dessas instituições e das potencialidades econômicas, sociais, políticas e culturais do seu município, que o jovem pode contribuir com decisões acertadas para a mudança do meio rural. Para isso é necessário que essas instituições trabalhem de modo integrado e que a escola só atenda a alunos provenientes do município onde se localiza.

3.1 Procedência geográfica e familiar dos alunos

Constatou-se que a procedência geográfica[7] dispersa em vários municípios e a origem familiar dos alunos dificultava o trabalho das escolas.

Os alunos de Rio Novo do Sul procediam de sete municípios, sendo que apenas 35% (14) dos alunos eram de Rio Novo do Sul. Os restantes eram de Guarapari (1), Anchieta (1), Itapemirim (1), Cachoeiro de Itapemirim (5), Iconha (8) e Mimoso do Sul (10). Ao norte, 58,4% (35) residiam em São Gabriel da Palha, 23 em Linhares e 2 em Nova Venécia. Tendo em vista as diversidades econômica, social, política e cultural desses municípios, como a escola poderia trabalhar o seu ambiente educativo? Como conciliar essas diversidades, principalmente nos temas propostos pelo plano de estudo?

A distância percorrida pelos alunos de Rio Novo do Sul para chegar à escola variou de 10 a 90km, com a distância média em torno de 31,34km. Em Bley, a distância variou de 5 a 70km, ficando a distância média em torno de 29,5km. Como esperar, mediante esse quadro, que os monitores visitassem regularmente as famílias e que os pais participassem efetivamente das Reuniões de Pais e Conselho Administrativo?

Quanto à origem familiar, de 40 alunos de Rio Novo do Sul, 30 eram filhos de proprietários rurais e 10 de não-proprietários rurais. Destes, seis eram filhos de parceiros, dois de assalariados rurais, um de assalariado do comércio e um de comerciante. Em Bley, de 60 alunos, 40 eram filhos de proprietários rurais e 20 de não-proprietários rurais. Destes, 15 eram filhos de parceiros, dois de assalariados rurais e três de pequenos comerciantes. Como propor planos de estudo que atendessem aos diversos interesses dos alunos e de suas famílias? O que fez o Mepes para contornar os problemas advindos com a diversidade de sua clientela? Em termos metodológicos nada inovou; formalizou a experiência educativa e enfraqueceu os seus instrumentos metodológicos e, conseqüentemente, a atuação das escolas.

[7] Para esta informação foram usados os dados de todos os alunos das duas escolas: 40 para Rio Novo do Sul e 60 para Bley.

3.2 A legislação de ensino

Esta constituiu sempre um entrave para que a escola mantivesse o seu aspecto não-convencional. O enquadramento do seu curso na função de suplência[8] afetou diretamente o ingresso dos alunos, contribuindo para diminuir a demanda das escolas.

A suplência exige 14 anos completos para os alunos ingressarem em curso dessa natureza. Com a disseminação do ensino de 1º grau (quatro primeiras séries) no meio rural, nos anos 70, os alunos passaram a concluir o antigo primário entre 10 e 12 anos. Nessa fase ele não pode ingressar na escola-família; a alternativa é ir para a cidade continuar os estudos, se o pai tem condições financeiras, ou esperar completar 14 anos, ou repetir a 4ª série até completar a idade exigida. Nas duas escolas as idades dos alunos variaram de 14 a 25 anos. A média dos alunos de Rio Novo do Sul foi 18,45 anos e dos alunos de Bley foi de 16,73 anos. Dos 50 alunos das duas escolas, 16% (8) ingressaram imediatamente nas escolas após a conclusão do antigo primário e os demais, 84% (42), permaneceram de um a cinco anos sem estudar.

A pedagogia da alternância é proposta para a adolescência, "período que permite simultaneamente um compromisso real com a profissão dos pais, uma abertura e uma suficiente liberdade para permitir a mudança . . . "[9] e não suprir a escolarização de adolescentes e adultos do meio rural que não conseguiram estudar em idade própria. Uma alternativa para a escola-família seria o seu enquadramento de acordo com o item *b* do art. 76 da Lei nº 5.692/71, que prevê a antecipação da iniciação para o trabalho e a habilitação profissional, no caso de se adequar a experiência educativa às condições individuais, inclinações e idades dos alunos. Essa alternativa permitiria atingir alunos a partir de 10 anos completos.

3.3 Integração da escola no seu ambiente educativo

Dentre as duas escolas, só a de Bley desenvolvia uma ação integrada com as instituições do meio rural e com aquelas da sede do município. Em Rio Novo do Sul constatou-se o inverso. Totalmente desvinculada do meio rural, a escola não podia contar com o apoio das famílias e das capelas. Apesar de instalada perto do centro urbano, também não arregimentava o apoio das instituições a nível municipal, com exceção da Emater-ES e Sindicato Rural, que a apoiavam tecnicamente. Porém, é do apoio das famílias que as escolas necessitam para sobreviver, pois com um número insuficiente de alunos elas deixam de cumprir os seus propósitos.

3.4 O problema financeiro

A escassez de recursos financeiros, a partir de 1975, para manter as escolas, principalmente quanto ao pagamento dos operadores, foi um dos problemas detectados

8 A suplência é definida como função de suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.

9 Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo — Mepes. *Bases estruturais e metodológicas* . . . op. cit., p.6.

e de difícil solução para o Movimento. Para continuar a receber o apoio financeiro das instituições que sempre o apoiaram, ele diversificou a sua atuação, voltando sua atenção para a educação pré-escolar (creches), ensino de 2º grau (escola de Olivânia), formação profissional; áreas de interesse daquelas instituições. Com isso sacrificou o plano de expansão das escolas e o aperfeiçoamento dos novos monitores.

As escolas, aos poucos, vão deixando de ser a sua atividade fundamental, principalmente com a extinção do Centro de Formação de Monitores, em 1977, por escassez de recursos financeiros para mantê-lo. Este centro se responsabilizava pela formação dos novos monitores e prestava assistência técnico-pedagógica à rede de escolas.

Sendo escola de 1º grau, a escola-família deveria merecer o apoio financeiro das prefeituras e da Secretaria de Educação. Esta colaborava com poucos recursos, e, entre as prefeituras, só a de São Gabriel da Palha é que sempre colaborou com o Movimento.[10] As demais prefeituras e a própria Secretaria de Educação alegavam pouca dotação orçamentária para subsidiar a manutenção das escolas, argumentando que também tinham que manter as suas redes escolares. Isso fazia o Mepes recorrer a empréstimos bancários e a jogar com os recursos do MEC (também escassos) e do governo estrangeiro, pois ele necessitava de recursos definidos para o pagamento dos operadores.

Recorrer à ajuda das famílias é uma utopia. Mesmo aceitando as escolas e sua metodologia, elas não têm condições nem peso político para reivindicar junto às autoridades governamentais recursos financeiros que possam custear a educação pós-primária de seus filhos.

4. Conclusões

A descrição e análise da escola-família mostrou que sua experiência educativa aos poucos foi perdendo a identidade com a proposta original (modelo italiano) e se ajustou às necessidades de sua clientela e à legislação de ensino. Embora tenha-se resolvido o problema da equivalência do curso, a sua inclusão como suplência tem contribuído para diminuir a demanda nas duas escolas estudadas.

O ingresso aos 14 anos é muito tardio, já que os alunos egressos do antigo curso primário têm que esperar dois a três anos para matricular-se na escola. Nesse ínterim eles migram para os centros urbanos, se têm condições financeiras de continuar os estudos, ou permanecem no meio rural e não se interessam em continuar os estudos, depois de havê-los interrompido. Isto tem ocasionado um atendimento de alunos mais idosos e procedentes de diversos municípios.

[10] Em 1979 tivemos a oportunidade de assistir à análise do Relatório de Atividades do exercício de 1978, que o Mepes fez para os representantes de todas as instituições que o prestigiaram, quando ficou bem claro que as prefeituras são sensíveis ao futuro das escolas; todavia, não se comprometeram a ajudá-los financeiramente. Tendo em vista que a escola-família é de iniciativa particular e não representa prestígio político para o poder público, é difícil a sua sobrevivência.

A escola-família destina-se a adolescentes de determinado município, já que sua metodologia foi proposta para conjugar as experiências que os alunos trazem de suas famílias e do meio rural. A dispersão etária, a distância geográfica e a diversidade das regiões de onde procedem os alunos dificultam a aplicação dos instrumentos metodológicos. A distância ainda impossibilita que os monitores acompanhem o desenvolvimento do plano de estudo junto às famílias e que estas participem efetivamente nas decisões da escola por intermédio do Conselho Administrativo e das Reuniões de Pais.

A escassez de recursos financeiros é um problema não contornável pelo Mepes desde 1975. As agências com quem ele mantém intercâmbio não se interessam por ensino de 1º grau e as prefeituras municipais e a Secretaria de Educação não se sentem motivadas a auxiliar na manutenção das escolas, alegando pouca dotação orçamentária. Acresce que as escolas-famílias não representam prestígio político para os órgãos públicos e neste caso sua sobrevivência torna-se cada vez mais difícil. O apoio financeiro das famílias é impraticável; elas pagam com dificuldade a taxa alimentar e à medida que os filhos estudam, decresce a participação deles no trabalho familiar.

Apesar do impasse vivido pelo Mepes, a estrutura de suas escolas mostrou-se viável para o meio rural pesquisado, pois a alternância permite ao jovem vincular o estudo com o trabalho, não promovendo sua ruptura com o campo. Isto ficou bem claro nas respostas que as famílias deram sobre os motivos que as levaram a matricular os filhos em Rio Novo do Sul e Bley. Na ordem de preferência, a aceitação dessas escolas deve-se à estrutura da alternância, aos baixos custos arcados pela família na educação dos filhos, à terminalidade do curso de 1º grau que as escolas oferecem, ao aprofundamento dos temas dos planos de estudo voltados para o meio rural, ao preparo para o trabalho agrícola e ao ambiente educativo proporcionado pelo internato. Para elas, a pedagogia da alternância é inovadora e atinge os propósitos dos pequenos e médios proprietários rurais, parceiros e assalariados que não têm condições de custear a educação pós-primária dos filhos nos centros urbanos.

A política para a educação rural[11] preconiza que a ação educativa da escola não seja calcada em moldes urbanos e divorciada das demais ações de promoção social de que o homem do campo necessita. O processo de educação rural requer o engajamento de todas as forças que a nível regional e municipal atuam no meio rural. A escola sozinha contribui muito pouco para esse processo. Teoricamente, a escola-família é uma proposta adequada para a atual política de educação rural, porém, com o decorrer dos anos, sua prática educativa foi se tornando um trabalho isolado e desvinculado das demais ações educativas voltadas para o meio rural. Essa integração é superior aos seus propósitos e não depende de sua pedagogia e sim de políticas definidas pelos sistemas sócio-econômico e educacional, nos quais ela se insere.

[11] Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Educação para o meio rural, ensino de 1º grau: política e diretrizes de ação.* Brasília, 1978. p.4-7.

Bibliografia

Besson, Claude. Les Maisons familiales, une recherche continue. *Éducation et Développement,* Paris, (84): 29-39, mars 1973.

Bonniel, Jacques. Une Singulière réussite. *Éducation et Développement,* Paris, (84): 70-5, mars 1973.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. Educação para o meio rural, ensino de 1º grau: política e diretrizes de ação. Brasília, 1978. 61 p.

Chartier, Daniel. La Pédagogie de l'alternance. *Éducation et Développement,* Paris, (84): 14-25, mars 1973.

Clair, René. Les Maisons familiales et la législation. *Éducation et Développement,* Paris (84): 60-3, mars 1973.

Daniel, Bruno. *O Plano de estudo: dois anos de experiência na EFA de Bley.* Anchieta, ES, Mepes, 1977. 80 p.

Duffaure, André. *Pour une pédagogie d'enseignement agricole.* Paris, École Nouvelle Française, s.d. 32 p.

_____. Les Maisons familiales et leur évolution. *Éducation et Développement,* Paris (84): 3-11, mars 1973.

_____ & Robert, J. *Une Méthode active d'apprentissage agricole: les cahiers de l'exploitation familiale.* Paris, EAM, 1955. 246 p.

Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Espírito Santo – Emater-ES. *Programa de trabalho para 1977.* Vitória, Emater-ES, 1977. 39 p.

Hervás, Maria Josefa. *Las EFA argentinas.* s.n.t. 9 p. xerogr.

Le Lien. *Des maisons familiales d'apprentissage rural.* Paris, Union Nationale des Maisons Familiales d'Apprentissage Rural, 1975 (Documents pédagogiques, n. 11).

Martinell, Francisco. *Las Escuelas-famílias agrarias.* Madrid, Confederación Española de Cajas de Ahorros, 1971. 346 p.

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes. *Regimento escolar das escolas da família agrícola.* Anchieta, ES, Mepes, 1974. 11 p.

_____. *Um novo educador para o meio rural.* Plano pedagógico do curso de formação para novos monitores das escolas da família agrícola. Vitória, Mepes, Centro de Formação e Reflexão, 1975. mimeogr.

Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes. *Outra escola na América Latina.* Trad. J.A. Ruiz. Vitória, Mepes, 1975. 155 p.

_____ . *Bases estruturais e metodológicas das Escolas da Família Agrícola do Mepes.* Anchieta, ES, Mepes, s.d. 8 p.

_____ . *O Processo de avaliação das Escolas da Família Agrícola do Mepes.* Anchieta, ES, Mepes, s.d. 6 p.

_____ . *Uma cultura nova para um mundo novo.* Trabalho apresentado no II Simpósio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, Vitória, 20-24 set. 1976. 192 p. mimeogr.

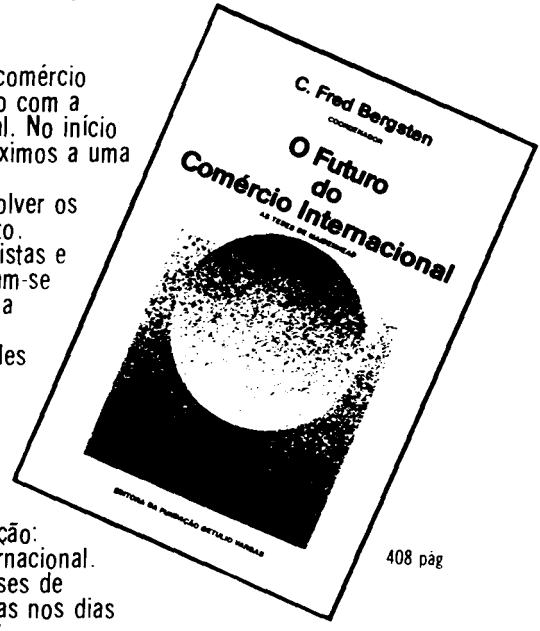
E AMANHÃ, COMO SERÁ?

Nem sempre a teoria do comércio internacional está em acordo com a realidade econômica mundial. No início dos anos 70 estávamos próximos a uma encruzilhada crítica.

Em 1973, para tentar resolver os problemas que levaram a isto, economistas, líderes trabalhistas e homens de negócios reuniram-se na cidade de Maidenhead, na Inglaterra.

Foram debatidas as atitudes protecionistas e sua conseqüência imediata, as multinacionais: o papel dos governos, através de monopólios e promoções às exportações; o ajuste das nações às leis de proteção; e o futuro do comércio internacional.

A situação mudou? As teses de Maidenhead ainda são válidas nos dias de hoje? O que nos espera?



408 pág

À venda nas livrarias da Fundação Getulio Vargas. No Rio: Praia de Botafogo, 188 e Av. Graça Aranha, 26 - lojas C e H; Em São Paulo: Av. Nove de Julho, 2029; Em Brasília: Setor Comercial Local Sul, 104 - bloco A - loja 37. Ou peça pelo Reembolso Postal à Caixa Postal 9.052, Rio de Janeiro.