

# A importância da educação contextualizada para o desenvolvimento do semiárido

## Jailton dos Santos Andrade

Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Especialista em gestão e Educação Ambiental pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras (FACELE). Professor de geografia da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) e da rede municipal de ensino de Monte Santo – BA.  
e-mail: jailtonge@gmail.com e jailtonpjr@hotmail.com

## Sílvia Aparecida de Sousa Fernandes

Doutorado em Sociologia pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAR), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, mestre, bacharel e licenciada em geografia pela FFC/Unesp/ Presidente Prudente. Professora do Departamento de Ciências Políticas e Econômicas Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP/Marília-SP. Professora no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe – TerritoriAL.  
e-mail: silvia-sousa@uol.com.br e silvia.fernandes@marilia.unesp.br

## Resumo

A educação pública brasileira está aquém do patamar de qualidade necessária ao desenvolvimento socioeconômicos do Brasil. Ao descaso da escola pública no atendimento à diversidade brasileira, os movimentos sociais, principalmente do campo, construíram uma *práxis* pedagógica ancorada na necessidade de emancipação dos sujeitos coletivos que efetivamente assumem o protagonismo na transformação das consciências e das relações sociais. A Educação do Campo é produto da sinergia de diversos movimentos sociais que almejam transformar as relações sociais e de produção com o intuito de promover a emancipação humana e o desenvolvimento social e econômico. Nesse contexto, a Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) se reveste da mais alta importância para a convivência com o semiárido a partir da oferta de educação contextualizada a centenas de jovens camponeses por todo o semiárido, capacitando ou instrumentalizando filhos e filhas de camponeses para que assumam o protagonismo juvenil na transformação das estruturas sociais marcadas pela concentração fundiária, pelo coronelismo, pela indústria da seca e pelo monopólio do saber.

**Palavras chaves:** Escola Burguesa; Educação do Campo; Pedagogia da Alternância; Escola Família Agrícola do Sertão.

## The importance of contextualized education for semiarid development

## Abstract

The Brazilian public education falls short of the level of quality required for the socioeconomic development of Brazil. The neglect of the public school in compliance with Brazilian diversity, social movements, especially the rural, built a pedagogical *praxis* rooted in the need for emancipation of the collective subjects that effectively take on the role in the transformation of

consciousness and social relations. The rural education is the product of synergy of various social movements that aim to transform social and production relations in order to promote human emancipation and social and economic development. In this context the Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) is of the highest importance for coexistence with the semiarid region from the supply of contextualized education to hundreds of young peasants throughout the semiarid region, enabling or providing tools sons and daughters of peasants to take youth participation in the transformation of social structures marked by land concentration, the colonels, the drought industry and the monopoly of knowledge.

**Keywords:** Bourgeois School; Rural Education; Pedagogy of Alternation; Escola Família Agrícola do Sertão.

## La importancia de la educación de contexto para el desarrollo de semiárida

### Resumen

La educación pública brasileña está a la altura del nivel de calidad requerido para el desarrollo socioeconómico de Brasil. El abandono de la escuela pública de conformidad con la diversidad de Brasil, los movimientos sociales, sobre todo el campo, construyó una *praxis* pedagógica arraigada en la necesidad de emancipación de los sujetos colectivos que tienen eficacia en el papel en la transformación de la conciencia y de las relaciones sociales. La educación rural es el producto de la sinergia de los diferentes movimientos sociales que tienen como objetivo transformar las relaciones sociales y de producción con el fin de promover la emancipación humana y el desarrollo social y económico. En este contexto, la Escuela Familia Agricultura do Sertão (EFASE) es de la mayor importancia para la convivencia con el semiárido de la oferta de educación contextualizada a cientos de jóvenes campesinos en la región semiárida, permitiendo o crear instrumentos para niños y campesinos hijas tomar participación de los jóvenes en la transformación de las estructuras sociales marcadas por la concentración de la tierra, los coroneles, la industria de la sequía y el monopolio del conocimiento.

**Palabras clave:** Escuela Bourgeois - Educación Rural - Pedagogía de la Alternancia - Escuela Família Agrícola do Sertão.

### Introdução

A escola pública brasileira concebida pelo Estado burguês ainda está muito aquém do padrão de qualidade necessário ao desenvolvimento social e econômico do país. A educação oferecida pelo Estado às populações camponesas num país com a diversidade e as dimensões geográfica do Brasil são ainda mais caóticas. A disparidade entre o que é oferecido pelo Estado, em termos de educação, e os anseios ou aspirações do campesinato brasileiro possibilitou a edificação de uma proposta de Educação do Campo que está profundamente comprometida com a transformação das estruturas vigentes e com a construção de novas relações sociais e de produção que apontam para a emancipação humana. Aqui é oportuno destacar o pioneirismo das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), oriundas da França no período entre guerras e que serviria, mais tarde, no Brasil, de referência

para a construção da Educação do Campo. No presente trabalho procurou-se abordar a contribuição da Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE), localizada no semiárido baiano, com sua *práxis* pedagógica (pedagogia da Alternância) que oferece educação contextualizada profundamente comprometida com o desenvolvimento do semiárido brasileiro ainda marcado pela estrutura fundiária concentrada e seus dilemas seculares ainda tão atuais.

### **A formatação da escola pública brasileira**

A escola pública brasileira e a oferta de ensino voltado às massas populares é bem recente se comparado aos seus mais de 500 anos de formação sócio territorial. Foram as mudanças na sociedade brasileira que aos poucos criaram a necessidade de estender a educação para além das elites dominantes como vigorava até então.

Segundo Pereira, Filipe e França (2007), o fenômeno da escolarização em massa, no Brasil, foi configurado apenas a partir da segunda metade do século XIX apresentando muitos aspectos comuns de abrangência global, entre eles: a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social. Ou seja, as mudanças ocorridas no Brasil nesse período procuravam acompanhar as transformações que ocorriam em outras partes do mundo e a oferta de educação “de massa” oferecida pelo Estado era uma delas.

Hilsdorf (2005 apud BRUNO, 2007) nos lembra, entretanto, que apesar da escola pública ter como projeto a educação da grande massa não se tratava de fornecer todo o ensino a toda sociedade, já que esta escola era oferecida nos moldes das elites cafeicultoras da época que visavam normatizar simplesmente os movimentos populares que reivindicavam instrução pública. A escola pública recém-criada foi oferecida com restrições, limitada, portanto, aos principais centros urbanos do país.

Saviani (2006) destaca que os grupos escolares constituíram um fenômeno urbano, já que no meio rural ainda predominou por muito tempo as escolas isoladas. A escola eficiente para a formação e seleção das elites foi o grupo escolar, pois a questão do ensino para as massas populares só esteve presente na reforma paulista de 1920, ganhando um tratamento em âmbito nacional somente a partir da revolução de 1930.

A oferta de educação pelo Estado brasileiro, sua expansão e mais tarde sua universalização, serviu também para atender as necessidades do sistema capitalista nacional que, como em qualquer país capitalista, têm interesse que a força de trabalho seja mais qualificada, pois isso lhes permite explorar também sua capacidade de raciocínio e criatividade. (BRUNO, 2007)

Bruno (2007) afirma haver um descompasso entre o discurso e a prática quando se refere à oferta de educação pública de qualidade para todos uma vez que o Estado tem garantido na lei, mas não na prática, formação básica para os trabalhadores. Daí serem os próprios jovens (alguns deles) a assumirem os custos de uma formação mais complexa, pagando-a por meio do assalariamento precoce.

[...] embora afirmado como um direito de todos nas chamadas democracias, a universalização tem resultado tanto do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas, quanto das pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho. (BRUNO, 2011, p. 7).

A expansão da educação, portanto, não deve ser entendida como uma “dádiva” do Estado, mas como conquista que resulta dos múltiplos enfrentamentos e conflitos de interesses dos vários segmentos da sociedade brasileira ao longo do tempo.

Nos países considerados desenvolvidos a educação também resultou dos conflitos entre capital, trabalho e das lutas e pressões sociais possibilitando a formação de sistemas de ensino com alto padrão de qualidade que normalmente atende todas as classes sociais. Isso, no entanto, não significa que esses sistemas de ensino possibilitem a emancipação do homem da exploração capitalista a que são submetidos. Nesses países, com algumas exceções, todos os segmentos sociais têm as mesmas condições de acesso e permanência aos sistemas de ensino ditos de qualidade. Essa melhor equidade no acesso a educação, somados às pressões sociais que demandam educação de qualidade sem qualquer distinção social, e as exigências econômicas e tecnológicas que balizam a competição internacional auxiliaram na redução das desigualdades sociais.

O caso brasileiro, como em outros países da América Latina, é diferente porque o acesso à educação, na maior parte de nossa história não foi um direito social mas um privilégio restrito aos pouquíssimos indivíduos que compunham as classes dominantes. As elites recebiam educação que as preparavam para o mando, ou seja, para o exercício do poder.

No Brasil, as elites dominantes sempre frequentam as melhores escolas do país. São escolas que não conhecem greves, paralisações e tampouco escassez de recursos, sendo, muitas vezes, subvencionado parcialmente com recursos públicos (Cunha, 2012). São frequentadas por aqueles que buscam ser a elite dominante do futuro. Alguns buscam, ainda, formação no exterior de onde aprendem a administrar as riquezas nacionais em fina sintonia com os interesses burgueses nacional e internacional bem como a rechaçar propostas de mudança na estrutura política, econômica e social de suas nações mesmo que possuam grande apelo social.

No outro extremo, lentamente, formou-se uma escola pública desprovida de qualidade destinada àquelas camadas historicamente excluídas e submissas com vista à manutenção do *status quo*. A educação para as camadas populares nunca recebeu a prioridade devida o que contribuiu para pauperização da escola pública brasileira que, de forma análoga à saúde, foram relegadas à segundo plano na implementação das políticas públicas do Estado brasileiro. Segundo Orso (2008), a educação pública [...] se parece mais com uma forma de adestramento, disciplinarização, treinamento e docilização dos indivíduos, do que como meio de transformação e de revolução social.

Quando se diz que a escola não ensina, ou ensina muito pouco para essas populações, talvez tenhamos de reconhecer que nem toda escola no capitalismo contemporâneo existe primordialmente para ensinar, existe antes para disciplinar e controlar comportamentos. (BRUNO, 2011, p. 14).

Com o tempo, as demandas e pressões populares por uma educação pública foi ganhando espaço nas políticas públicas a partir da sua inclusão nas cartas constitucionais ao longo do tempo. A mais importante delas aparece na Constituição Federal de 1988.

A Constituição Federal, em seu artigo 205, reconhece, explicitamente, a educação como um direito de *todos*, consagrando, assim, a sua universalidade. Trata-se de direitos que devem ser prestados sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (cf. art. 3º, IV da CF/88). Contudo, não obstante o reconhecimento expresso da universalidade dessa categoria de direitos, a sua implementação demanda a escolha de alvos prioritários, ou seja, grupos de pessoas que se encontram em uma mesma posição de carência ou vulnerabilidade. Isso porque o objetivo dos direitos sociais é corrigir desigualdades próprias das sociedades de classe, aproximando grupos ou categorias marginalizadas. (DUARTE, 2007, p. 698).

A carta constitucional reconhece a necessidade de se garantir uma educação universal ao trata-la como direito inalienável ao passo que imputa ao Estado e aos demais segmentos sociais o dever de oferta-la objetivando a promoção da cidadania e a redução das desigualdades sociais. A carta constitucional assegura ainda (cf. art. 206, I) a igualdade de acesso e permanência na escola além da garantia de um padrão de qualidade (cf. art. 206, VII).

O princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola constitui uma diretriz fundamental que deve informar as políticas públicas educacionais. Em um país de imensas desigualdades sociais e regionais, torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série. Só assim será possível garantir a permanência, o reingresso e o sucesso escolar de grupos que apresentam maior vulnerabilidade (VERAS; MARTINS, 2000, apud DUARTE, 2007, p. 705).

Passados quase 30 anos da promulgação da Constituição Federal a educação pública brasileira ainda apresenta gravíssimos problemas qualitativos mesmo que quantitativamente ela tenha avançado. Na década seguinte à promulgação da Constituição, a educação, como diversos outros serviços públicos assegurados na Constituição foram duramente atingidos pela adoção de políticas neoliberais que primaram pela “modernização” da economia brasileira ao inseri-la, de forma submissa, no mundo globalizado.

As políticas públicas brasileiras foram depauperadas como consequência da adoção das políticas econômicas do Consenso de Washington que preconizou a redução do papel do Estado e promoveu um intenso processo de privatizações que começou no breve governo de Fernando Collor (1990 – 1992) e teve sua máxima expressão no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) que se traduziu em estagnação e até em retrocesso dos serviços públicos em favor do setor privado. Este, o setor privado, apresentou crescimento exponencial como nas áreas de educação e saúde. As escolas e faculdades particulares apresentaram forte expansão em detrimento das escolas e universidades públicas, muitas delas sucateadas. Isso agravou a qualidade da educação pública brasileira (da imensa maioria da população brasileira) e revelou o lastimável desempenho da educação pública brasileira frente aos exames internacionais que medem a qualidade do aprendizado em disciplinas como matemática e ciências, por exemplo.

Cabe destacar que essa separação qualitativa entre a escola pública e privada se manteve até o presente (também) como resultado dos lobbies da iniciativa privada que busca mercantilizar a educação. São grupos que representam os interesses do capital privado e normalmente financiam campanhas políticas de parlamentares simpáticos à iniciativa privada. São parlamentares que estruturam suas campanhas na defesa e melhoria dos serviços públicos, mas são financiados pelo capital privado. A mercantilização da educação se inscreve no modelo de educação neoliberal que avança exponencialmente em detrimento da educação pública.

Tendo em vista que o Brasil constitui-se em um Estado Constitucional de regime democrático, o cidadão tem a liberdade de decidir se quer ou não usufruir dos serviços públicos colocados à sua disposição. Todavia, o Estado não tem liberdade para deixar de oferecer serviços públicos, conforme sua conveniência, quando forem de natureza estratégica, portanto indelegáveis, como a segurança pública. Há, porém, os serviços essenciais, como o direito à educação, que devem ser exercidos pela administração pública, mas podem ser delegados à livre iniciativa. As normas constitucionais estabelecem a definição do núcleo de atuação dos serviços públicos a serem prestados pelo poder estatal. (COSTA, 2009, p. 3484 – 3485).

O avanço e “territorialização”<sup>1</sup> da iniciativa privada na educação não se fez apenas com a adoção das políticas neoliberais, ela está prevista na Constituição Federal de 1988 no artigo 209, quando afirma que o ensino é livre à iniciativa privada desde que ela cumpra com as normas gerais da educação, que possam ser qualitativamente avaliadas pelo Poder Público.

No Brasil, principalmente a partir do Regime Militar, como em outros países subdesenvolvidos, a escola privada recebeu grandes incentivos e conheceu grande expansão, tornando-se referência de qualidade, subvertendo o parâmetro de qualidade da escola pública comum a todos os países desenvolvidos.

A escola pública brasileira, com raras exceções, não dialoga com a realidade concreta do seu público (alunos). É comum, por exemplo, que o elenco de conteúdos e temas dos livros didáticos aborde conteúdos distantes daqueles vivenciados no cotidiano dos estudantes, transformando a escola num “componente exógeno” à vida cotidiana, enquanto deveria se debruçar sobre os problemas sociais mais imediatos. Parece até se tratar de uma “realidade paralela” com a qual o estudante toma contato por meio dos livros didáticos e seus professores que “transmitem” conteúdos e reproduzem conceitos e discursos sem maiores reflexões ou criticidade. A escola, dessa forma, torna-se pouco interessante uma vez que nem sempre consegue estabelecer conexão entre o cotidiano social e os conteúdos didáticos abordados no ambiente escolar.

Mesmo quando tem a preocupação de ser crítica, de subverter a ordem acadêmica e de questionar o sistema vigente, o que é um tanto raro e incomum nos tempos atuais, é envolvida por um amplo aparato disciplinar e burocrático deixando pouco espaço para a flexibilização e para a realização de experiências alternativas. Além disso, na maioria das vezes, os conteúdos estão mais voltados para ensinar que “a Eva viu a uva”, ou seja, conteúdos abstratos, do que para compreender a vida concreta, isto é, a matemática da fome, o português da violência, a geografia e a história da exploração e dos problemas sociais, a ciência da história da vida real dos homens e voltam-se mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno ao meio do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista. (ORSO, 2008, p. 51).

A baixa qualidade da educação pública brasileira afronta o inciso 1º do artigo 211 da mesma carta constitucional que expressa claramente o compromisso de organizar, financiar e garantir um padrão de qualidade da educação pública brasileira.

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria

---

<sup>1</sup> O termo “territorialização” aqui posto deve ser entendido como a expansão e consolidação das escolas ou sistemas de ensino privados que, muitas vezes, recebem incentivos públicos para prestarem serviços em detrimento das escolas ou sistemas públicos de ensino, principalmente nas últimas décadas.

educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, p. 122).

No campo, a situação das escolas é de abandono e/ou descaso, facilmente verificável pela deficiente infraestrutura das mesmas e das condições de material didático e transporte que afeta diretamente a garantia de acessibilidade garantida na Constituição de 1988. O descaso com a escola pública no campo também é um fator propulsor que impele o jovem camponês a abandonar suas raízes camponesas porque ali quase nada conseguirá. O êxodo de jovens camponeses, que além da oferta exígua de educação para seu meio, ainda enfrenta a falta de políticas públicas de geração de emprego e renda, o que dificulta ou mesmo compromete a reprodução camponesa.

O campo sem gente faz parte de uma concepção do agronegócio. Assim, a luta pela permanência no campo com a implementação de políticas públicas adequadas passa necessariamente pela garantia de acesso e permanência na terra, seguida pela oferta de educação e garantia de geração de emprego e renda como forma de permitir a (re)produção camponesa enquanto classe.

O baixíssimo desempenho da educação pública brasileira, como um todo, não se reflete apenas no campo, mas afeta também o desempenho da indústria brasileira, ainda muito dependente da importação de tecnologia com maior nível de sofisticação. O Brasil faz parte do grupo de países emergentes industrializados que, como os demais países subdesenvolvidos, exporta produtos primários, principalmente, e importa produtos com tecnologia avançada. A industrialização dependente é um dos reflexos da baixa qualidade da educação pública brasileira que se arrasta a passos lentos e apresenta resultados medíocres quando comparados aos países desenvolvidos e mesmo a outros com o mesmo patamar de desenvolvimento.

### **A construção e consolidação da educação do campo como *práxis* de emancipação humana**

O novo sempre assusta. A ruptura com os antigos moldes “petrificados” da educação/escolarização burguesa, quando proposto e, sobretudo, construído por movimentos sociais e ou entidades da sociedade civil, costuma produzir conflitos/embates acalorados e diversas formas de resistência dos órgãos oficiais que gozam do monopólio da oferta de educação pública no Brasil. A “concessão” de autonomia no desenvolvimento e expansão de experiências educativas populares e exitosas ainda é muito recente e refletem a pouca

experiência brasileira na valorização das mesmas. Diversas experiências de educação inovadoras como as mais variadas *práxis* da Educação do Campo, por exemplo, reconhecidamente promotoras de emancipação humana ainda enfrentam a estrutura pouco flexível e muitas vezes refratária do Ministério de Educação.

Essa quase inflexibilidade é compreensível quando se compreende o processo histórico de formação do Estado e do povo brasileiro. Segundo Vlach e Vesentini (2013), no Brasil, diferentemente do que aconteceu na Europa, onde os Estados nacionais são oriundos dos conflitos sociais e da correlação de forças de suas sociedades, a formação do Estado brasileiro antecede a formação da própria sociedade/nação. O Estado brasileiro, sua estrutura e organização, portanto, não emana do povo. No Brasil, portanto, a formação do sentimento de pertencimento à nação é muito posterior à formação da ossatura do Estado burguês com todas as suas determinações. Ou seja, o recente “sentimento de brasilidade” está condicionada a uma estrutura já montada na qual a sociedade serve ao Estado e não ao contrário como normalmente se verifica na Europa.

A precedência do Estado sobre a sociedade gerou um sistema político autoritário, em que o governo não procura servir à sociedade, mas servir-se dela. É como se o Estado – e em particular os governantes – fosse o “dono” do país, podendo fazer o que bem entender. É por esse motivo que até hoje os direitos dos cidadãos no Brasil constituem algo tão difícil de conseguir: em vez de ser uma realidade, é mais uma promessa e uma conquista a ser realizada, uma batalha que envolve a todos nós. (VLACH; VESENTINI, 2013, p. 22).

Isso nos permite compreender como a pouca experiência democrática brasileira na relação Estado–sociedade se reflete na construção de uma educação pouco flexível que, na maior parte do tempo, pouco atendeu à diversidade sociocultural da sociedade brasileira. Só recentemente a estrutura centralizadora e rígida do MEC passou a reconhecer algumas experiências educativas até então ignoradas ou pouco compreendidas pelo referido órgão.

As ricas experiências educativas, no entanto, apesar da resistência oferecida pelo aparelho ideológico de Estado tornaram-se exitosas pelo amplo respaldo social alcançado ao ponto de o próprio Estado se apropriar de práticas socioeducativas antes ignoradas ou pouco valorizadas na diversidade de saberes e fazeres do território brasileiro. Nem mesmo a Estrutura burguesa mais conservadora pode negar a qualidade e as conquistas irrefutáveis alcançados pela Educação do Campo nos mais diferentes espaços (territórios) deste país.

Caldart (2005) define a Educação do Campo como sendo,

[...] um projeto de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. Isso quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um

processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um tempo histórico. (CALDART, 2005, p. 17).

Um elemento fundamental que difere a Educação do Campo da escola tradicional é que a primeira é movida pela sinergia de inúmeros atores sociais, cujos esforços convergem para a construção de uma escola que dialoga com a diversidade de contextos sociais, políticos, econômicos e ambientais por todo o território brasileiro. A segunda, por sua vez, foi pensada e edificada para reproduzir uma estrutura social, política e econômica que não incorpora as necessidades sociais mais básicas, contribuindo assim com a perenização das estruturas sociais que há muito vigoram no Brasil.

Esta forma de educação corresponde à essa sociedade, que tem na alienação da força de trabalho e, conseqüentemente, na alienação da consciência um meio de se reproduzir e se perpetuar. E não poderia ser outra, pois se o fizesse, corresponderia a outra sociedade e não a de classes. [...] Ou seja, uma educação voltada para estimular o individualismo, para fomentar a competição, para enaltecer a concorrência, para premiar pela produtividade e punir pelos resultados não desejados, permitindo assim, selecionar os mais aptos e mais adaptados, de acordo com os valores vigentes nessa sociedade – uma educação para subserviência. (ORSO, 2008, p. 51-52).

As escolas camponesas são produto da soma de forças dos diversos movimentos sociais, principalmente do campo, no enfrentamento das rígidas estruturas do aparelho ideológico de Estado, quase sempre refratário à novas experiências pedagógicas que escapem ao seu crivo político-ideológico. Movidos pela historicidade do protagonismo social na transformação das estruturas sociais ao longo da história e à luz do materialismo histórico os sujeitos coletivos reagem à inoperância ou ineficiência das políticas educativas e se convertem nos atores principais do processo de construção de uma escola transformadora das estruturas sociais que aportem para a emancipação humana.

Isso nos permite afirmar que a Educação do Campo é uma pedagogia forjada pelo oprimido a partir da sua condição enquanto sujeito histórico. É Freire (1987) que afirma ninguém melhor que o oprimido sentirá os efeitos da opressão e que é esse mesmo oprimido que reconhece a necessidade de lutar pela própria emancipação.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 1987, p. 23).

A Educação do Campo é, portanto, uma *práxis* libertadora e promotora de novas relações sociais e de produção que diferem radicalmente da escolarização burguesa, essa

rmias voltada à docilização, preparação e inserção submissa do estudante ao mercado de trabalho.

## Educação contextualizada

As escolas camponesas gozam de grande apreço social porque representam a materialização dos esforços de diversos atores ou sujeitos coletivos que não apenas constroem uma nova proposta educativa como também promovem a autocrítica da sua *práxis* pedagógica. O processo educativo passa, necessariamente, pela indissociabilidade entre **ação–reflexão–ação** do fazer pedagógico. Assim, são estabelecidas relações sociais horizontais que em muito diferem do fazer pedagógico das escolas tradicionais ainda fortemente enrijecidas e verticalizadas.

O êxito alcançado pela Educação do Campo se deve, em parte, à incorporação e problematização da realidade circundante, que é a “matéria-prima” essencial da Educação do Campo. Ela se aperfeiçoa constantemente quando se deixa permear pela dinâmica dos processos históricos e suas demandas sociais fundamentais, ancoradas no materialismo histórico e dialético. A Educação do Campo é, acima de tudo, uma construção social sem cópia ou modelo pré-concebido. É também uma *práxis* que se reinventa para acompanhar o processo histórico de transformação das consciências e das relações sociais.

No bojo da construção da Educação do Campo, além da influência socialista, cabe destacar a contribuição do educador Paulo Freire. Educador e humanista, Freire sempre acreditou na capacidade humana de transformação do mundo a partir da formação da/ou transformação da consciência como propulsor das transformações históricas.

Ao recusar a história como jogo de destinos certos, como dados, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a história como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na *práxis*; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, quase separado, em meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. (FREIRE, 2001, p. 47).

A inestimável contribuição de Freire e sua proposição revolucionária sacudiu a escola brasileira até suas fundações. O processo educativo e seu método de alfabetização a partir da leitura do mundo (meio social, político, econômico, etc.) no qual o educando está inserido é, por si só, extremamente revolucionário.

É Freire que nos alerta que a leitura do mundo e das palavras não pode ser separada. É preciso que a escola esteja voltada para a realidade objetiva na qual a escola e a

comunidade está inserida, que se debruce sobre os problemas sociais que impedem a liberdade do homem.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9).

## **Pedagogia da Alternância**

A preocupação com o êxodo rural de jovens, filhos e filhas de trabalhadores, e o consequente esvaziamento do campo na França, no período entre guerras, fez surgir uma modalidade de educação que permitia ao jovem camponês alternar o Tempo Escola (TE) com o Tempo Comunidade/família (TC) possibilitando que o jovem continuasse seus estudos sem precisar abandonar sua comunidade. Nascia a Pedagogia da Alternância, *práxis* pedagógica profundamente comprometida com a transformação do meio social, o embrião do que chamaríamos, décadas mais tarde, de Educação do Campo. As experiências exitosas das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e das Casas Familiares Rurais (CFRs), ou seja, dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), como são chamadas as instituições que utilizam a Pedagogia da Alternância, serviram de inspiração para a construção da Educação do Campo no Brasil.

Trata-se de propostas pedagógicas nas quais o estudante torna-se sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, e a educação revela-se como um veículo de conscientização de pessoas que, ao trabalharem na escola suas curiosidades, questionamentos e descobertas, poderão posicionar-se na sociedade como cidadãos, críticos, reflexivos, promocionais e protagonistas. (CUNHA et al., 2013, p. 251).

## **A contribuição da Escola Família Agrícola do Sertão para o desenvolvimento socioeconômico do semiárido nordestino**

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) constituem um movimento social protagonista na construção de uma nova modalidade que não só difere do modelo burguês como promove o diálogo permanente com a realidade e nela está profundamente ancorada. Ou seja, tem a realidade como ponto de partida e de chegada, ou seja, parte dela e a ela retorna para transformar. A pedagogia da alternância, ao problematizar a realidade, se converte em um “mecanismo” de transformação social como propôs o educador Paulo Freire.

A Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) é uma escola camponesa que utiliza a pedagogia da alternância que dialoga constantemente com o contexto social, político, econômico e ambiental do semiárido nordestino, marcado pelo latifúndio, pelo coronelismo, pela seca e pela miséria. Sua atuação enquanto escola camponesa é fruto da sinergia de diversos movimentos sociais que buscam transformar a realidade secular, transformando o determinismo burguês em possibilismo (ou protagonismo) camponês. A mais importante dessa contribuição é, como fora aludido acima, a negação do determinismo da miséria e a construção do possibilismo na perspectiva da convivência com o semiárido.

### **Convivência com o semiárido**

A Escola Família Agrícola do Sertão (EFASE) está localizada na comunidade de Lagoa do Pimentel, município de Monte Santo, no semiárido baiano. Em atividade há quase duas décadas, a EFASE oferece Educação do Campo para centenas de jovens camponeses que buscam uma educação diferenciada que os qualifique ou instrumentalize frente à necessidade histórica de transformar as estruturas sociais extremamente desfavoráveis ao campesinato nordestino, marcado pelo latifúndio da terra e do saber.

A EFASE surge, portanto, como produto de múltiplos esforços do campesinato nordestino que abandonado à própria sorte assume o protagonismo na transformação das relações sociais ainda fortemente marcadas pelos ranços do coronelismo dos latifúndios mais antigo do Brasil e toda a sua atualidade.

Quando abordamos os conflitos no campo, é importante ressaltar a história da educação brasileira que foi um processo marcado pela exclusão e marginalização das classes sociais mais carentes, ainda que as constituições brasileiras tenham ampliado o acesso à educação em todos os níveis, da alfabetização ao ensino superior. Entretanto, é necessário ressaltar que um país de extensas dimensões e diferentes culturas durante muitos anos manteve um único modelo de educação para todas as regiões. (ALMEIDA PINTO; GERMANI, 2013, p. 5-6).

Como a educação oferecida às populações camponesas do nordeste, como em outras áreas do território brasileiro, não problematiza as questões sociais, econômicas e políticas mais básicas, a construção de EFASE se reveste da maior importância como instrumento propulsor e gerador de novas potencialidades transformadoras que quebrem as amarras do desenvolvimento territorial, aqui entendido como desenvolvimento do meio sócio espacial.

## Instrumentos pedagógicos da pedagogia da alternância

A Pedagogia da Alternância possui inúmeros instrumentos didáticos pedagógicos que possibilitam criar diversas interfaces com diferentes aspectos da realidade e com ela interagir para transformar. Entre os inúmeros instrumentos pedagógicos podemos citar:

- ✓ Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores;
- ✓ Caderno da Realidade (o mesmo que Caderno de Acompanhamento), que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes no Plano de Estudos;
- ✓ Viagens e visitas de estudo;
- ✓ Estágios;
- ✓ Atividade de Retorno, conjunto de atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes durante o tempo comunidade/família;
- ✓ Projeto Profissional do Jovem, elaborado e desenvolvido pelo estudante durante o ensino médio como forma de exercício profissional antes mesmo de formado como Técnico em Agropecuária;
- ✓ Visita às famílias;
- ✓ Avaliação.

No presente trabalho, por questões de objetividade, optou-se por descrever apenas três deles: o Plano de Estudo, o Projeto Profissional do Jovem (PPJ) e a Atividade de Retorno (AR).

O Plano de Estudo (PE) é a linha mestra da Pedagogia da Alternância. Ele consiste de um elenco de temas que estão diretamente relacionados ao cotidiano do estudante. O Plano de Estudo, é o norteador de todas as temáticas trabalhadas naquele ano ou série escolar. As atividades formativas, formais e não formais nas quais os alunos se envolverão no Tempo Escola (TE) e no Tempo Comunidade (TC) também partem do Plano de Estudo, por isso se pode afirmar, com propriedade, que esse modelo de escola dialoga diretamente com a realidade do educando, buscando construir novas relações sociais e formas de intervenção social capazes de promover, por exemplo, o desenvolvimento local sustentável.

O Plano de Estudo é o principal instrumento da Pedagogia da Alternância, pois todos os outros derivam dele e permitem que a dinâmica Tempo Comunidade (TC) - Tempo Escola (TE) estejam interligadas. A partir do que é debatido e pesquisado no TE, estimula-se a observação e prática no TC de forma a levar os resultados para serem trabalhados no TE e assim sucessivamente, com a inserção de outras temáticas do Plano de Estudo. (ALMEIDA PINTO; GERMANI, 2013, p. 11).

O Plano de Estudo é a referência e o ponto de partida para o trabalho pedagógico da EFA, pois é a partir dele que a realidade do estudante é problematizada, gerando assim conteúdos, indagações e soluções práticas a partir da intervenção do estudante na alternância do Tempo Escola para o Tempo Comunidade.

[...] o Plano de Estudo permite que os temas ligados ao contexto vivido pelo aluno se tornem o eixo central de sua aprendizagem. A princípio o aluno desenvolve temas mais simples ligados ao cotidiano familiar, para depois caminhar em direção a temas mais complexos de caráter socioeconômico. Permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conteúdos a nível curricular. O Plano de Estudo é, pois, o elemento que reúne as interrogações e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico. É único e intransferível para cada grupo de alunos, pois cada grupo vive situações e interesses distintos. É ele que dá sentido pedagógico à alternância. O P.E. integra ação com reflexão, prática com teoria e vida na família com vida na escola. É um meio para a participação de todos os agentes locais comprometidos com a educação e informação dos jovens. É o meio para o diálogo entre os pais e os filhos, alunos e monitores, escola e família dos alunos. (REFAISA, 2012, p. 10)

Ou seja, o Plano de Estudo

[...] é a base para o diálogo com a família e comunidade. Através dele se opera a integração da 'vida com a EFA' criando, no aluno, o hábito de ligar a reflexão à ação e de partir da experiência para a sistematização científica. [...] O Plano de Estudo parte de uma *SUPOSIÇÃO* para chegar a uma *COMPROVAÇÃO*. (REFAISA, 2012, p. 10, grifo do autor).

O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é o instrumento pedagógico que permite o estudante desenvolver um projeto de experimentação profissional a ser executado nos anos finais do ensino médio. O PPJ permite o diálogo entre teoria e prática numa *práxis* profissional e pedagógica indissociável onde o estudante é o protagonista de sua própria aprendizagem. Isso possibilita, inclusive, rever e reelaborar saberes, conhecimentos e práticas além de adaptar ou reelaborar saberes para que os mesmo se adequem às mais diversas situações do cotidiano, como as distintas situações verificadas no semiárido nordestino, por exemplo. O PPJ permite o desenvolvimento também na área social se o estudante assim o desejar.

O PPJ busca uma orientação na perspectiva de diversificação profissional no campo, compreendendo que o rural não se limita às atividades agrícolas e pecuárias. Os projetos podem ser elaborados no campo produtivo, da transformação e agregação de valores aos produtos e dos serviços do campo. Nesse sentido, o PPJ abre perspectivas para a dimensão da ruralidade, ao acenar para trabalhos não agropecuários dentro do próprio meio rural. Os projetos podem ser individuais ou coletivos, dependendo da sua natureza. A participação da família, das comunidades e dos parceiros são condições fundamentais para o êxito da elaboração, quando da possibilidade de execução do projeto. (CEFFA REI ALBERTO I, 2009 apud BEGNAMI, 2013, p. 237).

A relação da escola com a família/comunidade, essencial à *práxis* pedagógica da Pedagogia da Alternância, é, também, possibilitada pelo instrumento pedagógico conhecido como Atividade de Retorno (AR). Ele cria uma interface entre escola e família/comunidade por meio da alternância entre diferentes tempos e espaços de aprendizagem, ou seja, Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC).

A Atividade de Retorno é um dos principais instrumentos pedagógicos da Escola Família Agrícola do Sertão porque propicia o envolvimento do aluno com a comunidade favorecendo a formação sócio profissional e preparando o estudante para o exercício profissional na prática e não apenas na teoria. As atividades práticas do/no Tempo Comunidade são muito importantes porque permitem a formação e a interação social do aluno com a comunidade e promove a difusão dos conhecimentos adquiridos na escola em benefício da comunidade. A Atividade de Retorno permite que os conhecimentos, técnicas e tecnologias muitas vezes restritas ao ambiente escolar sejam transmitidos e multiplicados pelos estudantes nas suas respectivas comunidades ampliando o alcance e a utilidade social do saber. (ANDRADE, 2016, p. 113).

A EFASE oferece aos jovens camponeses a formação de Técnico em Agropecuária ancorado em princípios agroecológicos com vista à multiplicação de saberes juntos às comunidades das quais são oriundos. A EFASE recebe alunos de 28 municípios por todo o semiárido baiano, estabelecendo diálogo com diversas realidades sociais, políticas e econômicas que compõem/forma o mosaico do semiárido na sua complexidade. A produção, aperfeiçoamento e disseminação de saberes é uma *práxis* que reúne teoria e prática num todo indissociável e tem o “divisor de águas” para muitas comunidades camponesas nos mais diversos municípios do semiárido baiano.

[...] a Pedagogia da Alternância [...] articula prática e teoria numa *práxis* e realiza-se em tempos e espaços que se alternam entre escola e propriedade, comunidade, assentamento, acampamento ou movimento social ao qual o educando está vinculado. (RIBEIRO, 2008, p. 30).

A produção, multiplicação e disseminação de saberes é possibilitada com a utilização de instrumentos pedagógicos próprios da pedagogia da alternância como a Atividade de Retorno (AR), por exemplo, que aproxima parceiros no processo formativo dos jovens camponeses. Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC) são complementares, ambos tem igual importância no trabalho de uma EFA.

A EFASE é uma escola comunitária mantida pela Associação Regional da Escola Família Agrícola do Sertão (AREFASE) que também a representa juridicamente. A EFASE é uma das escolas que mais contribuem com o desenvolvimento comunitário no semiárido. A relação da EFASE com as comunidades sertanejas é altamente enriquecedora porque possibilita trocas permanentes de saberes com os mais diversos parceiros, diferentes públicos e realidades, possibilitando, por meio da relação escola-comunidades, a produção, troca,

multiplicação e disseminação de saberes e práticas fundamentais à convivência com o semiárido.

A seriedade e credibilidade do trabalho pedagógico da EFASE são reconhecidas por diversas escolas de ensino fundamental, médio e também por universidades do estado da Bahia como Universidade do Recôncavo Baiano (UFRB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e os institutos de ensino técnico federais como IF baiano que possuem ótima relação com a EFASE e não raro produzem artigos, dissertações e teses sobre sua prática pedagógica.

A parceria da Escola Família Agrícola do Sertão, Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB), Instituto Federal Baiano (IF Baiano) e diversos movimentos sociais resultou na construção coletiva do curso de Tecnologia em Agroecologia que visa formar Tecnólogos em Agroecologia. A EFASE é a única EFA do Brasil a possui os três níveis de formação: ensino fundamental, ensino médio e curso de graduação para filhos e filha de camponeses pobres de áreas de reforma agrária pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea).

A parceria do Instituto Federal Baiano e a EFASE resultou também em duas turmas de ensino médio, cujas aulas são ministradas nas dependências da EFASE, comprovando a seriedade e o compromisso da Educação do Campo oferecida pela EFASE aos filhos e filhas de camponeses por dezenas de municípios do semiárido baiano e para além dele.

## **Considerações finais**

A educação como elemento emancipador não pode derivar de um “modelo” pré-concebido a partir do aparato do Estado. A educação que emancipa emana, necessariamente, dos sujeitos históricos que, conscientes da opressão a que são submetidos, assumem a condução do processo histórico de transformação das consciências coletivas que culminam na transformação das relações sociais e de produção.

A EFASE se insere nesse contexto de protagonismo camponês que aos poucos se libertam das correntes da ignorância, do determinismo estrutural-colonial e permite vislumbrar um semiárido emergente, dotado de inúmeras possibilidades de desenvolvimento que não só rompem, aos poucos, os grilhões da fome, da miséria, do latifúndio da terra e do saber, como criam um semiárido novo dotado de inúmeras potencialidades e possibilidades.

Funcionando em plena caatinga, o curso superior que forma Tecnólogos em Agroecologia é mais uma conquista da classe camponesa que acredita no seu protagonismo

como construtora de um semiárido melhor a partir da construção de novas relações sociais que promovam o desenvolvimento sócio territorial.

A EFASE acredita que a educação e o saber precisam estar a serviço das comunidades como forma de instrumentalizar e promover o desenvolvimento das mesmas. O saber é, portanto, um patrimônio da coletividade e não um bem acessível a quem pode pagar como se verifica nas inúmeras instituições privadas que vendem o saber e não possuem qualquer compromisso com os mais pobres.

## Referências

ALMEIDA PINTO, M. P.; GERMANI, G. I. O Território da Educação do Campo: as Escolas Família Agrícola. **Anais...** 14º Encuentro de Geógrafos de América Latina. Lima, Peru. 2013. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

ANDRADE, J. S. **Pedagogia da Alternância e a convivência com o semiárido**: as comunidades tradicionais de fundo de pasto. 2016. 160f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Políticas Públicas e Relações Internacionais (IPPRI), Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial na América Latina e Caribe (TerritoriAL), São Paulo.

BEGNAMI, M. J. F. Projeto Profissional do Jovem: desafios e possibilidades para os egressos da Escola família Agrícola Bontempo. In: BEGNANI, J. B.; BURGHGRAVE, T. (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. 279 p. (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil).

**BRASIL**. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). Promulgada em 05 de outubro de 1988. 35ª ed. E-book, pdf. Disponível em: <[bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao\\_federal\\_35ed.pdf?](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf?)>. Acesso em: 15 de jul. 2016.

BRUNO, L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 48, set./dez. 2011.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. A. **Contribuição para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. 2 ed. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2005. (Coleção Por Uma Educação do Campo), n. 5, p. 13-52.

COSTA, D. S. A universalização da educação básica no estado constitucional. **Anais...** XVIII Congresso Nacional do CONPEDI. São Paulo-SP: 04 a 07 de nov. 2009.

CUNHA, A. E. **A história da educação privada brasileira e o princípio democrático da livre iniciativa**. Brasília-DF, 2012.

CUNHA, E. B.; SILVA, F. J. R.; FREITAS, G. V.; MONTE, M. A. B.; FARIAS.; MARIA, C. C.; TELAU, R. Reflexão acerca da Pedagogia da Alternância no Brasil. In: BEGNANI, J. B.;

- BURGHGRAVE, T. (Org.). **Pedagogia da Alternância e Sustentabilidade**. Orizona, GO: UNEFAB, 2013. 279 p. (Coleção Agir e Pensar das EFAS do Brasil).
- DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade. Revista de Ciências e Educação**. Campinas-SP: v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, 2007.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23ª ed. São Paulo-SP: Autores Associados: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 4).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro-RJ: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e Educação**: ensaios. 5. Ed. São Paulo-SP: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 23).
- ORSO, P. J. A educação na sociedade de classes: limites e possibilidades. In: ORSO, P. J.; GONÇALVES, S. R.; MATTOS, V. M. (Org.). **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- PEREIRA, L. A. FILIPE, D. A. FRANÇA, F. F. **Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem**. Maringá, 2007.
- REDE DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS INTEGRADAS DO SEMIÁRIDO. **Projeto Político Pedagógico**. Monte Santo, BA: 2012.
- RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo-SP: v. 34, n. 1, p. 027-045, jan./abr. 2008.
- SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 9-57.
- VLACH, V; VESENTINI, J. W. **Projeto Teláris**. Geografia: o espaço social e o espaço brasileiro. 1. Ed. São Paulo-SP: Ática, 2013. (Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano).

Recebido para publicação em 13 de setembro de 2016.

Devolvido para revisão em 09 de outubro de 2016.

Aceito para publicação em 08 de dezembro de 2016.