



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIO-AMBIENTAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM GEOGRAFIA
NÍVEL: MESTRADO**

JOSÉ NOVAIS DE JESUS

**AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO TERRITÓRIO GOIANO:
A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PERSPECTIVA PARA O
DESENVOLVIMENTO E O FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA CAMPONESA**

**GOIÂNIA-GO
2010**

JOSÉ NOVAIS DE JESUS

**AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO TERRITÓRIO GOIANO: A PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA COMO PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO E O
FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA CAMPONESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Calaça.

Área de Concentração: Natureza e Produção do Espaço

GOIÂNIA-GO
2010

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP) GPT/BC/UFG

Jesus, José Novais de.

J585e As escolas família agrícola no território goiano [manuscrito]: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa / José Novais de Jesus. - 2010. 243 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Manoel Calaça.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, 2010.

Bibliografia.

Apêndice.

Anexos

1. Educação no campo. 2. Escola – Família Agrícola. 3. Pedagogia da alternância. I. Título.

CDU: 37.018.5(817.3)

JOSÉ NOVAIS DE JESUS

**AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO TERRITÓRIO GOIANO: A PEDAGOGIA
DA ALTERNÂNCIA COMO PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO E O
FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA CAMPONESA**

Dissertação defendida e aprovada em 14 de abril de 2010, no Curso de Mestrado em Geografia do Instituto de Estudos Sócio -Ambientais da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lana de Souza Cavalcanti - UFG/IESA
(Membro Titular)

Prof. Dr. Bernardo Mançano Fernandes – UNESP/SP
(Membro Titular)

Prof. Dr. Eguimar Felício Chaveiro – UFG/IESA
(Membro Titular)

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa – UFG/FE
(Membro Suplente)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	JOSÉ NOVAIS DE JESUS		
E-mail:	novaisdejesus@yahoo.com.br		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor	Professor		
Agência de fomento: Capes		Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO	CNPJ:
Título:	AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA NO TERRITÓRIO GOIANO: A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO PERSPECTIVA PARA O DESENVOLVIMENTO E O FORTALECIMENTO DA AGRICULTURA CAMPONESA		
Palavras-chave:	Educação do campo, Escola Família Agrícola, Pedagogia da Alternância e Agricultura Camponesa		
Título em outra língua:			
Palavras-chave em outra língua:			
Área de concentração:	Natureza e Produção do Espaço		
Data defesa:	14/04/2010		
Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás			
Orientador (a): Prof. Dr. Manoel Calaça			
E-mail: manoelcalaca@yahoo.com.br			
Co-orientador (a):*			
E-mail:			

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização?¹ total parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões:

Capítulos. Especifique: _____
 Outras restrições: _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O Sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

José Novais de Jesus
Assinatura do (a) autor(a)

Data: 20 / 06 / 2011

¹ Em caso de restrição, esta poderá ser mantida por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Todo resumo e metadados ficarão sempre disponibilizados.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Manoel Calaça, por sua orientação e apoio durante a pesquisa e por ser uma figura humana extraordinária. Aos professores do Departamento de Geografia do IESA da Universidade Federal de Goiás e aos colegas de convivência, nesse período de trocas de experiências e de aprofundamento.

Ao professor Jadir de Moraes Pessoa, que participou do exame de qualificação e pelas suas importantes contribuições.

À professora Lana de Souza Cavalcanti, que, também, contribuiu de forma significativa durante o exame de qualificação.

Aos professores Bernardo Mançano Fernandes e Eguimar Felício Chaveiro.

Aos diretores/as e Coordenadores/as da Escola Família Agrícola de Goiás, e da Escola Família Agrícola de Orizona e da Escola Família Agrícola de Uirapuru.

Aos Presidentes das Associações das EFAs, aos monitores/as, professores/as, aos alunos/as e às Famílias que contribuíram para a realização deste mestrado.

À CAPES que possibilitou a bolsa para que a pesquisa fosse realizada.

À Maria Alessandra, pela paciência e pelo apoio.

À minha família, que mesmo distante, me apoiou.

Às pessoas que, de maneira direta e indiretamente, colaboraram, participaram, incentivaram e apoiaram. De maneira especial quero agradecer a todas.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartilhada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, Paulo, 2005, p. 77).

RESUMO

Esta pesquisa busca compreender as contribuições das Escolas Família Agrícola (EFAs) dos municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru para o fortalecimento da agricultura camponesa. As construções das EFAs em território goiano surgiram a partir da década de 1990 no Município de Goiás. Assim, essas experiências na Pedagogia da Alternância estão sendo assumidas pelos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), são as EFAs e as Casas Familiares Rurais (CFRs), que trabalham os quatro pilares da pedagogia da Alternância. Nesse sentido, as EFAs foram pensadas para atender especificamente os jovens do campo e buscar alternativas diante das dificuldades que os agricultores camponeses enfrentavam referentes aos conhecimentos de técnicas agrícolas. A educação profissional por meio da Pedagogia da Alternância tem proporcionado aos jovens camponeses o desenvolvimento de novas práticas agrícolas e pecuárias na perspectiva de aumentar a renda e poder permanecer no campo. Esta pesquisa constatou que a escola sozinha não resolve os problemas sociais e técnicos sendo necessário envolver outras instituições para viabilizar as ações conjuntas nos campos político e pedagógico. A pesquisa mostrou também que as EFAs enfrentam grandes desafios frente às imposições das políticas educacionais, à desvalorização dos camponeses e à exaltação do agronegócio. A formação técnica não está respondendo objetivamente as expectativas dos alunos e famílias, devido à carência de profissionais para assumir a educação profissionalizante. Percebe-se que as coordenações pedagógicas e as associações, têm dificuldades de compreender e operacionalizar os instrumentos da alternância, demonstrada pela falta de formação continuada dos monitores/professores que estão atuando na educação do campo, essa deficiência estão presentes nas EFAs. Ainda há dificuldades para se entender as EFAs como movimento de educação do campo, pelas contradições que se manifestam nessas escolas, reproduzindo a lógica do tradicionalismo. Porém, as EFAs e a Pedagogia Alternância ainda são a alternativa de educação viável no espaço rural, pois esse método permite integrar escola, família e comunidade na busca de soluções para os problemas vividos pelos agricultores camponeses. Também enfatiza a construção dos territórios camponeses por meio das disputas territoriais, presentes nas ocupações e resistência dos agricultores camponeses. O papel das EFAs neste contexto e como as suas ações pedagógicas contribuem no desenvolvimento territorial e no fortalecimento da agricultura camponesa. Ainda assim, faz-se uma discussão da relação do ensino da geografia e sua relação com o campo. O trabalho foi construído em teoria pertinente centrada em Gimonet (2007), Fernandes (2004) Raffestin (1980), Queiroz (2004) e Azevedo (1999).

Palavras-Chave: Educação do campo, Escola Família Agrícola, Pedagogia da Alternância e Agricultura Camponesa.

ABSTRACT

This survey tends to understand the contributions of the Escolas Família Agrícola (EFAs) from Goiás, Orizona and Uirapuru municipality to the strengthening of the countryside agriculture. The construction of EFAs in Goiás territory started in 90's in Goiás municipality. This way, these experiences in the Alternance Pedagogy are being made by the Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), the EFAs and the Casas Familiares Rurais (CFRs) that working the four pillars of the Alternance Pedagogy. So, the EFAs was thought to attend specifically the youngs of the country and to search alternatives before the difficulties that the countryside farmers face it out about of knowledgement of agricultural techniques. The Professional background of the Alternative Pedagogy has gotten to the country youngs the development of new agricultural and cattle -breeding practices to have in view increasing the earn and to stay in the country. This survey has the comprehension that only the school can't solve social and techniques problems and it's necessary to invite another intutions to reach common actions in the political and pedagogy camp. The survey also showed that EFAs facing a lot of of challenge against impositions of educational politics, devaluation of the countryman and the exaltation of the business of the country. The technical graduation isn't answering the expectatives of the students and the families in its right sense, because of lack of the professionals to assume the control in the professionalizing education. It's showed that pedagogics coordination and the associations has difficult to understand and to be in control of instruments of alternance , showed in the lack of continued graduation from the monitors/teachers that are acting in the education of the country, this fault are present in the EFAs. Still there are difficulties to understand EFAs as educational movement, by the contradictions that is shoed in these schools, reproducing the traditionalism logical. But EFAs and the Alternative Pedagogy remain the alternative of passable education in the countryside, because this method gets to integrate school, family and community in the search of solutions to the problem of the countrymen. This survey put emphasis in the constructions of the country territories by the territorial dispute, presents in the occupations and resistance of the agricultural countrymen. The role of EFAs in this situation and how their pedagogic actions contribute in the territorial development and the strengthening of the countryside of the countryside agriculture. Even so, there is a discussion about the geography instruction and its relation with the country. This work was made in Gimonet (2007), Fernandes (2004), Raffestin (1980) Queiroz (2004) and Azevedo (1999) theory centered.

Key-words: Education in the country, Agricultural Family School, Alternance Pedagogy and Countryside agriculture.

LISTA DE SIGLAS

AECOFABA- Associação das Escolas das comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia

AEFACOT- Associação das Escolas Famílias agrícolas do Centro -Oeste e Tocantins

AEFARO- Associação das Escolas Famílias Agrícolas de Rondônia

AEFAU- Associação da Escola Família Agrícola de Uirapuru

AMEFA- Associação Mineira das Escolas Família Agrícola

ARCAFAR - Associação Regional das Casas Familiares Rurais

CEFFAs - Centros Familiares de formação Por Alternância

CFR-Casa Familiar Rural

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CPT- Comissão Pastoral da Terra

CSRO- Centro Social Rural de Orizona

ECOR- Escola Comunitária Rural

EFA Escola Família Agrícola

EFAGO- Escola Família Agrícola de Goiás

EFAORI- Escola Família Agrícola de Orizona

EFAU- Escola Família Agrícola de Uirapuru

EPA- Escola popular de Assentamentos

ETA- Escolas Técnicas Agrícolas

FCO- O Fundo Constitucional de Financiamento do Centro -Oeste

FETAEG – Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Goiás

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNACI - Fundação Padre Dante Civiero

FUNDEF – Fundo de manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IBELGA- Instituto Belga de Nova Friburgo

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e estatística

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEB - Movimento de educação de base

MEPES- Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MPA- Movimento dos Pequenos Agricultores

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

ONG - Organização Não Governamental

PF- Plano de Formação

PE- Plano de Estudo

PROJOVEM- Programa de Formação de Jovens Empresários

PRONAF- Programa Nacional de fortalecimento da Agricultura Familiar

PRONERA-Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RACEFFAES- Rede das Associações dos Centros Familiares de formação por Alternância do Espírito Santo

RAEFAP- Rede das Associações das Escolas Famílias Agrícolas do Amapá

REFAISA- Rede das Associações Escolas Famílias Agrícolas Integradas do Semi - árido

SSR – Serviço Social Rural

SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UAEFAMA- União das Associações Escolas Famílias Agrícolas do Maranhão

UCG – Universidade Católica de Goiás

UNEFAB- União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Instrumentos pedagógicos dos CEFFAs	86
Quadro 2	Situação das escolas no campo do Município de Goiás	107
Quadro 3	Projetos de assentamentos de Reforma Agrária no Município de Goiás	109
Quadro 4	Relação das Escolas do Município de Orizona	116
Quadro 5	Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Orizona	117
Quadro 6	Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Uirapuru, 2009	122

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Centros Familiares de formação por alternância no mundo, 2009	75
Figura 2	CEFFA's no continente americano, 2009	77
Figura 3	Centros Familiares de Formação por Alter nância no Brasil, 2009	79
Figura 4	Os quatro pilares dos CEFFAs	84
Figura 5	Escolas Família Agrícola no Brasil, 2009	101
Figura 6	Escolas Família Agrícola no Estado de Goiás, 2009	105
Foto 1	Escola Família Agrícola de Goiás. EFAGO	113
Foto 2	Escola Família Agrícola de Orizona EFAORI	120
Foto 3	Escola Família Agrícola de Uirapuru EFAU	123
Foto 4	Prática do cultivo de hortaliças “moche”	149
Foto 5	Transporte de cana e preparo da rapadura	150
Foto 6	Preparo de rapadura	150
Gráfico 1	Número de alunos da EFAGO, 2009	155
Gráfico 2	EFAORI, Número de alunos, 2008	160
Gráfico 3	Idade dos alunos da EFAORI, 2008	161
Gráfico 4	Número de alunos por sexos, EFAU, 2008	165
Gráfico 5	Idade dos alunos da EFAU, 2008	166
Foto 7	Contribuição da EFAORI com orientação técnica	172
Gráfico 6	Acesso a financiamento agrícola das famílias da EFAGO, 2008	173
Gráfico 07	Contribuição da EFAORI com orientação técnica	175
Gráfico 8	Acesso a financiamento agrícola Orizona (GO), 2008	176
Gráfico 9	Participação dos agricultores em Associação de produtores, Cooperativas e Sindicatos de Orizona (GO), 2009	176
Gráfico 10	Contribuição da EFAU na orientação técnica, 2009	178
Gráfico 11	Acesso a financiamento agrícola	179
Gráfico 12	Participação das famílias em Associação de Produtores, Cooperativas e Sindicatos	181
Foto 8	IV Congresso da AEFACOT	195
Foto 9	Manutenção de Canteiro na EFAGO	199
Foto 10	Alunos colhendo café – EFA de Orizona	201
Foto 11	Horta no sistema de mandala, coleta de peixes -EFAU	205

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	População urbana rural e total. Brasil, 1900-2000	97
Tabela 2	Municípios que os alunos da EFAGO residem 2009	156
Tabela 3	Procedência dos alunos da EFAGO, 2009	157
Tabela 4	Atividades Desenvolvidas pelos Alunos da EFAGO, 2009	159
Tabela 5	Municípios de origem dos alunos da EFAORI, 2008	161
Tabela 6	Procedência dos Alunos da EFAORI, 2008	162
Tabela 7	Atividades realizadas pelos alunos da EFAORI	163
Tabela 8	Municípios de origem dos Alunos da EFAU, 2009	166
Tabela 9	Procedência dos Alunos da EFAU, 2008	167
Tabela 10	Atividades realizadas nas propriedades dos alunos	167
Tabela 11	Tamanho das unidades agrícolas	171
Tabela 12	Atividades agropecuárias e agrícolas desenvolvidas nas famílias, 2008	171
Tabela 13	Tamanho das propriedades dos agricultores camponeses de Orizona, 2009	174
Tabela 14	Atividades agrícolas e pecuárias desenvolvidas nas famílias dos alunos da EFAORI, 2009	174
Tabela 15	Tamanho das propriedades das famílias dos alunos, 2009	177
Tabela 16	Atividades desenvolvidas nas famílias dos educandos da EFAU, 2009	177

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	17
1	AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NO ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO E OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO RURAL DE 1960 A 2009	22
1.1	A problemática do campo: os impactos da modernização da agricultura no modo de vida do camponês	23
1.2	As diferentes concepções de educação: trajetória e espacialidade da educação no campo no Brasil e em Goiás	44
1.3	Programas educacionais para o campo	50
1.4	A concepção de educação do campo	57
2	A GEOGRAFIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFAs)	68
2.1	A maison familiale rurale (MFR): construção e expansão no mundo	68
2.2	Os centros familiares de formação por alternância (CEFFAs) no continente americano	76
2.3	Fundamento metodológico: pedagogia da alternância nas escolas família agrícola	78
2.4	Os instrumentos pedagógicos da alternância nas escolas família agrícola	86
2.5	As organizações regionais e fortalecimento das EFAs	92
2.6	A formação das escolas família agrícola no Brasil	94
2.7	Surgimento das escolas família agrícola no Estado de Goiás	104
2.7.1	A escola família agrícola do município de Goiás (EFAGO)	106
2.7.2	A escola família agrícola do município de Orizona (EFAORI)	116
2.7.3	A escola família agrícola do município do Uirapuru (EFAU)	121
3	O TERRITÓRIO CAMPONÊS EM CONSTRUÇÃO: UTOPIAS E CONTRADIÇÕES	125
3.1	Território camponês: agricultura camponesa, lutas e resistências	126
3.2	Trabalho e produção de alimentos na agricultura camponesa	131
3.3	As ações pedagógicas das EFAs e os atores da agricultura camponesa nos municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru	135
3.4	O perfil socioeconômico dos alunos das EFAs do estado de Goiás	154
3.5	Alunos da escola família agrícola de Goiás: ensino médio e educação profissional	154
3.6	Alunos da EFA de Orizona: ensino médio e educação profissional	159
3.7	Alunos da escola família agrícola do Uirapuru: ensino médio e educação profissional	164
3.8	Atividades agropecuárias desenvolvidas nas propriedades camponesas das famílias dos educandos	169
4	O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS EFAs E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO	183

4.1	Pensar o território para saber agir no espaço	183
4.2	A geografia ao se pensar o território e as ações pedagógicas da educação na alternância	187
4.3	A formação técnica nas EFAs e a permanência na terra	194
4.4	Problemas: desafios e perspectivas	206
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	214
	REFERÊNCIAS	217
	APÊNDICE	
	ANEXOS	

INTRODUÇÃO

As lutas dos trabalhadores no campo pela Reforma Agrária e pela Educação de qualidade fizeram surgir novas experiências; as quais possibilitaram alternativas que foram, ao longo do tempo, sendo pensadas e geridas pelos trabalhadores camponeses e movimentos sociais do campo e instituições religiosas.

Foi na perspectiva de pensar a educação no território agrário que nasceu a Escola Família Agrícola (EFA) e a Casa Familiar Rural (CFR), oriunda da experiência francesa e implantada no Brasil no início da década de 1960.

As EFAs e CFRs e os diversos centros educativos que trabalham com a Pedagogia da Alternância no Brasil estão sendo denominados de CEFFAs - Centros Familiares de Formação por Alternância.

Dentre os objetivos planejados, essas escolas surgem com a possibilidade de trabalhar a educação a partir das necessidades históricas e sociais dos agricultores camponeses.

Os objetivos almejados são de desenvolver alternativas para a permanência no campo, mas, com o intuito de minimizar a migração campo/cidade e, também, ajudar a refletir sobre a problemática e as contradições existentes no espaço rural.

O movimento dos CEFFAs no Brasil está integrado a UNEFAB - União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. Possui o intuito de promover o desenvolvimento sustentável e solidário para as populações do território rural e ajudar os jovens a superar os problemas de âmbito local.

Assim, os educandos são os atores principais da educação integral (formação profissional, intelectual, humana, social, econômica, ambiental, espiritual) e na diversidade cultural, ao levar em conta a realidade e o cotidiano dos alunos.

Com as lutas sociais, surgiram as transformações no território agrário. Essas transformações impulsionadas pela modernização da agricultura tiveram impactos significativos na vida dos camponeses.

Esse modelo de desenvolvimento forçou uma migração intensa desses trabalhadores para os espaços urbanos. Assim, essas mudanças trouxeram novas relações para o mundo camponês, ou seja, influenciando no seu modo de vida.

Diante do cenário de lutas, as EFAs surgem ao transpor barreiras e dogmas, ao visar a uma nova metodologia de ensino – a partir da formação técnica dos educandos e, também, das famílias e comunidades, com enfoque na agricultura agroecológica.

Na pesquisa serão analisadas as três EFAs localizadas nos Municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru - a Escola Família Agrícola de Goiás -EFAGO, a Escola Família Agrícola de Orizona - EFAORI e a Escola Família Agrícola do Uirapuru - EFAU.

Essa análise entende as contribuições que as EFAs proporcionam maior interação entre o homem rural e o meio em que vive, integrando -o à tecnologia, por meio das atividades agrícolas e pecuárias desenvolvidas pelos jovens e suas famílias nas propriedades.

O papel da educação profissional e do Ensino Médio como instrumento para ajudar a refletir sobre formas para viabilizar a agricultura camponesa e familiar, assim como na formação geral dos jovens.

Far-se-á um estudo da geografia das EFAs no Brasil e os contextos histórico e político da década de 1960 com a primeira experiência de ensino da Pedagogia da Alternância no Estado Espírito Santo.

As EFAs no território goiano surgem com a finalidade de proporcionar a educação profissional e de Ensino Médio para os jovens do campo. A proposta pedagógica da alternância está centrada na possibilidade de trabalhar a partir da realidade, ao priorizar as questões técnicas e os problemas que estão presentes no cotidiano das famílias camponesas.

Apesar de ser uma experiência inovadora, a educação pela pedagogia da alternância enfrenta muitas dificuldades referentes à sustentabilidade econômica e nas suas ações pedagógicas, assim como ocorreu no início do século XX com o propagado “Ensino Rural” da filosofia de Alberto Torres, com a abertura dos chamados “Clubes Agrícolas”, em Goiás, notadamente na atuação da botânica Amália Hermano Teixeira (1916-1991) e da professora Nila Chaves Roriz de Almeida (1911-1991), que criou a Escola Profissional Rural de Rio Verde, no Estado de Goiás.

Estudaremos tal fenômeno em alguns municípios goianos, a saber: o município de Goiás, antiga capital do Estado, destaca -se pela mobilização dos

trabalhadores camponeses na luta pela terra e pela reforma agrária, ao contabilizar 22 (vinte e dois) Projetos de Assentamentos Rurais.

O Município de Orizona, antiga cidade de “Campo Formoso” é um território constituído por pequenas unidades agrícola-s e possibilitou aos agricultores camponeses a organizarem-se em Cooperativas de produção e de créditos. Essa organização ocorreu numa trajetória de acúmulos de experiências das lutas desses agricultores e, por fim, o Município de Uirapuru, recém -emancipado, também é constituído com a maioria de pequenas propriedades.

As contradições e as relações de poder que foram estabelecidas neste território em que as EFAs atuam, nascem do confronto com o latifúndio e da perspectiva de uma escola diferenciada.

Para a coleta de dados, estabelece-se o contato com as EFAs por meio das Associações e dos Diretores. Para a materialização da pesquisa foram realizados, durante os anos de 2008 e 2009, visitas às escolas e municípios para o reconhecimento da área a ser trabalhada.

A pesquisa buscou compreender os contextos que proporcionaram o surgimento das EFAs e as contribuições da Pedagogia da Alternância para o fortalecimento da agricultura camponesa e familiar nos municípios em que foram realizados os estudos.

O primeiro passo foi o trabalho de campo, como recurso para levantamento de informações por meio das observações realizadas nas EFAs (reuniões, aulas práticas nas propriedades das EFAs, Secretarias Municipais de Educação e Agricultura).

Neste procedimento, houve o envolvimento de todos os atores /sujeitos que participam do processo formativo da Pedagogia da alternância, (pais, alunos, monitores/professores, diretores e coordenadores/as pedagógicos/as, presidentes das associações mantenedoras das EFAs), também a utilização de entrevistas.

Foram aplicados questionários aos educandos, para analisar o perfil dos jovens que estudam nas EFAs. Observou-se por meio das respostas dos alunos que verificam as atividades desenvolvidas nas propriedades das famílias e a influência da formação técnica e permanência no campo, como meio de garantir sustentabilidade.

Além desses instrumentos foram feitos estudos e levantamentos bibliográficos referentes às questões pertinentes à problemática do campo (os desafios de

permanecer no campo, mas, também, as possibilidades que existem no espaço rural). Utilização de literatura sobre Pedagogia da Alternância e a Educação Brasileira.

Para a realização da pesquisa, os dados documentais, atas de fundação, projetos pedagógicos e outros materiais, (fotografias e mapas) foram requeridos junto às escolas.

A discussão está estruturada em quatro capítulos: no primeiro será feita uma reflexão aprofundada sobre os impactos das transformações ocorridas no território agrário brasileiro e as relações com a educação no espaço rural. A expansão do capitalismo no campo e o enfraquecimento da agricultura camponesa familiar.

As novas relações que se estabeleceram no campo e a migração dos trabalhadores camponeses para os grandes centros urbanos estão na problemática do estudo. O surgimento das mobilizações e das lutas sociais dos trabalhadores rurais pela realização da Reforma Agrária, permanência na terra por assistência técnica, por garantia de preços mínimos e por educação no campo de qualidade e diferenciada como direito e cidadania serão debatidos no decorrer de toda a dissertação.

O Capítulo II abordará sobre o surgimento da Pedagogia da Alternância em território francês no início da década de 1930, denominada de *Maison Familiale Rurale (MFR)*. Ao surgir na França, houve a expansão desta proposta pedagógica para vários países.

A Pedagogia da Alternância chega ao Brasil a partir da década de 1960, sendo que as primeiras experiências começaram no Estado do Espírito Santo, no início dos anos de 1970.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância ficou conhecida como EFA e se expandiu para outras regiões do país, a citar o Centro-Oeste, onde o processo de construção das EFAs inicia-se a partir da década de 1990.

No capítulo III o momento será o da reflexão acerca da importância da luta camponesa e a construção do território como espaço de resistência, que é entendido a partir das relações de poder e das contradições sociais.

Esta análise enfocará a trajetória histórica e geográfica das disputas por terra - trabalhadores camponeses lutando contra o latifúndio concentrado e excludente -, ainda assim, ver-se-á que a agricultura camponesa se mantém por meio das estratégias construídas nas mobilizações e organizações desses camponeses.

A partir de tal fato, implica-se na construção dos territórios camponês. A modernização do campo fez alterar o modo de vida no espaço rural, ao fazer estabelecer novas relações entre campo e cidade.

Neste sentido, tem a participação dos atores do processo formativo da Pedagogia da Alternância – a demonstração das atividades agropecuárias e outras que são realizadas nas unidades agrícolas das famílias dos alunos -.

O Capítulo IV completará toda a pesquisa, vez que toda a discussão realizada a priori é assistida e repensada com o ensino da geografia nas EFAs e a sua relação com o campo.

Os elementos geográficos existentes no espaço rural a partir do método da Educação da Pedagogia da Alternância possibilitam estudar e compreender as territorialidades dos educandos da agricultura camponesa dos Municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru.

É diante de tantos conflitos porque passa a sociedade, mas em especial o campo, que toda essa pesquisa foi pensada, planejada e idealizada. Numa visão dialética, está pautada em grandes pensadores da educação que têm como objetivos pensar e criar alternativas de resistências para garantir a permanência do camponês no campo. Assim, a tarefa de pesquisar as EFAs se amparou no instrumento da Pedagogia da Alternância.

1. AS TRANSFORMAÇÕES OCORRIDAS NO ESPAÇO AGRÁRIO BRASILEIRO E OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO RURAL DE 1960 A 2009

O espaço agrário brasileiro foi marcado por profundas transformações socioeconômicas no decorrer de várias décadas. Estas mudanças foram implementadas estrategicamente para atender aos interesses das oligarquias agrárias e às demandas do mercado externo.

A relação de poder estabelecida politicamente na organização do território delineava os fatores que articulavam as novas atividades e a reorganização produtiva do país, tendo em vista que os setores agrários e industriais são de importância significativa para economia brasileira.

Refletir essa conjuntura atual é necessário para compreender o desenvolvimento do capitalismo e a formação territorial. O conceito de território nesse sentido é fundamental para a compreensão do campo e a negação da cidadania aos que moram no campo. Para Raffestin (1980, p. 152):

As “imagens” territoriais revelam as relações de produção e conseqüentemente, as relações de poder, e é decifrando -as que se chega à estrutura profunda. Do Estado ao indivíduo, passando por todas as organizações pequenas ou grandes, encontram -se atores sintagmáticos que “produzem” o território. De fato o Estado está sempre organizando o território nacional por intermédio de novos recortes, de novas implementações e novas ligações. O mesmo se passa com as empresas ou outras organizações, para as quais o sistema precedente constitui um conjunto de fatores favoráveis e limitantes.

Diante desse vasto desenvolvimento, várias metas foram estabelecidas pelo governo brasileiro, com o intuito de promover o desenvolvimento do país, pois se considerava a necessidade de modernizar para crescer economicamente. Dessa maneira compreende-se que:

A conjuntura econômica internacional Pós-Segunda Guerra Mundial propiciou a territorialização das empresas transnacionais nos países periféricos. No campo o paradigma da Revolução Verde favorecia a produção para a exportação e alterava as relações sociais de produção, consubstanciando-se na modernização conservadora da agricultura, sem, contudo, alterar a histórica concentração fundiária e minimizar a exclusão social. (MENDONÇA e MESQUITA S/D).

O território rural brasileiro sempre foi concebido como espaço de produção de alimentos, matérias-primas e fornecedor de mão-de-obra para o processo de industrialização. Este foi intensificado com o advento da modernização da agricultura a partir da década de 1960, que proporcionou um conjunto de transformações socioeconômicas nos quais foi estabelecido um novo padrão de desenvolvimento agroindustrial, o chamado de “modernização conservadora”, sendo que:

A implantação destes novos processos produtivos não encontrou grandes empecilhos na estrutura das propriedades, historicamente concentrada, e pôde, em grande medida, superpor à estrutura agrária existente. Desta forma, o grande proprietário aprofunda e intensifica sua condição de produtor de acordo com as novas “regras do mercado e amparado pelo apoio público ou privado à modernização”. É nesta medida, em que as estruturas básicas de poder e propriedade no campo não são profundamente alteradas, que se pode falar em modernização conservadora. (MOREIRA, 1999, p. 52).

Esse modelo de agricultura capitalista promoveu impactos profundos no modo de vida dos trabalhadores camponeses, o empobrecimento da agricultura familiar/camponesa, expulsão dos agricultores para as áreas urbanas; surgimento de bóias-frias, trabalho escravo, expansão das monoculturas voltadas para exportação, problemas ambientais e crescimento rápido da urbanização.

Compreender as contradições do modelo agrícola implantado no Brasil e a problemática da educação no campo é importante como subsídio para analisar os programas e projetos educacionais que foram desenvolvidos no espaço rural, a partir da década de 1960.

As alternativas que foram surgindo no Brasil, como as Escolas Família Agrícola, espalhadas por vários Estados do país e notadamente, no escopo desse trabalho, dos municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru, situam -se nesse contexto.

1.1 A problemática do campo: os impactos da modernização da agricultura no modo de vida do camponês

Estudar o modo de vida do camponês para entender os processos de mudanças que vêm ocorrendo no mundo rural implica entender as relações simbólicas carregadas de significados e códigos para o homem do campo: a sabedoria adquirida e repassada de geração para geração de como ler e interpretar os sinais da natureza no seu território. Território este, cheio de significados e

códigos para essas populações que habitam o espaço rural, com suas dialéticas, linguagem, saberes e falares muito específicos, com ícones próprios, criados pela imaginação cabocla.

Tais relações precisam ser entendidas do ponto de vista das contradições estabelecidas entre campo e cidade e a reciprocidade que está presente nesses novos tempos, e se expressam e acontecem no território. Referente às relações estabelecidas e constituídas no território, Saquet (2007, p. 61) argumenta que o território é constituído de:

[...] identidade (entendida como referência, enraizamento, ligação, afetividade, materialização, efetivação, lugar); relações de poder, dominação e subordinação; redes de circulação e comunicação, visíveis e invisíveis, materiais e imateriais, infra-estruturais e abstratas, movimento. Há, no território, a referência, a identidade e o estar em movimento; enraizamento e conexão, unidade na diversidade e diversidade na unidade. Há diversidade e unidade na relação urbano-rural.

A diversidade cultural existente no campo se expressa por meio dos sujeitos sociais que vivem nesse e desse território: trabalhadores rurais camponeses, quilombolas, indígenas, assalariados, meeiros, arrendatários e ribeirinhos.

Os processos de urbanização no Estado de Goiás proporcionaram uma nova reconfiguração territorial. A partir de tal fato, destaca a organização produtiva da sua economia auxiliando no crescimento das cidades, surgem também modos de vidas, ou seja, o modo de vida urbano.

Conforme Carlos (2005, p.14) “As relações coisificadas ocorrem através da mediação do dinheiro. A cidade continua crescendo, atraindo pessoas, aspirando trabalho, separando indivíduo, gerando conflitos (latentes ou não), criando preconceitos”.

A expansão da urbanização traz consigo problemas de diversas naturezas: déficit habitacional, violência e segregação social. Estes desarranjos sociais estão presentes tanto no espaço urbano quanto no espaço rural.

Estas questões que marcam a história pelo fato de a cidade e campo terem relações importantes. Deste ponto de vista não se pode dissociar o campo da cidade, pois, precisa ser visto e compreendido mediante das suas relações e contradições que cada vez mais se fazem presentes nessa complexa dinâmica social.

O processo de urbanização no de estado de Goiás, trouxe mudanças significativas na organização do território, a partir de tal fato, também, o modo de

vida dos sujeitos, ou seja, o modo de vida no espaço urbano passa ainda a definir novas relações sociais.

A partir de tais e novas posturas, surge a concepção de “cultura urbana” sobre esta definição Ângulo; Domínguez, apud. Bernardelli (2006, p. 36) destaca: “as inter-relações urbanas são outro elemento a se considerar na conceituação, tendo adquirido maior expressão com os avanços tecnológicos (especialmente nos setores de telecomunicações e transporte), mas que na verdade está presente desde a origem da cidade”.

Neste sentido, o sujeito urbano passa a exercer novas relações no seu cotidiano, incorporação de novos valores, os símbolos, significados, ou seja, a dinâmica da cidade e o sujeito urbano.

Por outro lado, a urbanização também trouxe implicações importantes para o espaço rural, principalmente quando se refere ao modo de vida e suas influências nas relações entre campo e cidade. Todas as influências sociais e econômicas da relação campo e cidade foram tema de pesquisas importantes desde o início do século XX, notadamente nas obras de Oliveira Viana e Euclides da Cunha.

Para discutir o modo de vida do camponês, em primeiro lugar se faz necessário utilizar de alguns elementos teóricos para compreendermos melhor a formação do campesinato no território brasileiro.

Há várias correntes teóricas, filosóficas e metodológicas que dissertam sobre esta questão e embasam-se nos estudos desenvolvidos por Kautsky, que debruça sobre as questões agrárias, buscando uma interpretação da complexidade e a problemática do campo.

Todo esse processo teve início na Idade Média. O modo de produção capitalista acelerou-o tanto que passou a determinar universalmente as condições de vida da população rural. Esse processo ainda não chegou ao fim; ele prossegue e atinge progressivamente outras regiões e áreas cada vez mais extensas da produção agrária de subsistência, as quais converte e regiões da produção mercantil. Ele amplia de várias formas a demanda de dinheiro entre os camponeses, substituindo o trabalho familiar pelo assalariado. Dessa maneira, o modo de produção capitalista, desenvolvido nas cidades, já é capaz de revolucionar completamente as bases existenciais do agricultor (tomado em seu sentido antigo) sem que se torne o capital entrar diretamente na produção agrária, ou seja, antes mesmo de se formar qualquer oposição entre o grande e o pequeno estabelecimento agrícola. Contudo, a ação do capital não restringe apenas à indústria. Uma vez fortalecido o suficiente, irá apoderar também da agricultura. (KAUTSKY, 1998, p.93)

Outro aspecto mencionado é a diferenciação entre produção capitalista e produção camponesa; ambas projetam distintos interesses. Segundo Shanin, Apud Bombardi (2004, p.54):

O objetivo da produção capitalista é a acumulação, ao passo que o da economia camponesa é a sobrevivência; portanto, fica claro que, no campesinato, como a produtividade crescente não é o objetivo maior, não há sentido em trabalhar mais... Gradativamente, Chayanov foi chegando a uma segunda explicação para a especificidade da economia camponesa: o fato de esse tipo de economia estar baseado no trabalho familiar, um sistema diferente do trabalho assalariado. Desse modo, a estratégia de administração da economia familiar difere da estratégia utilizada pelas empresas capitalistas. Assim, quando o investimento na produção da empresa capitalista não oferece lucros, a empresa pára de operar, enquanto na economia camponesa é possível aumentar a produção, mediante mais trabalho.

Nessa perspectiva, a produção camponesa tem como base o trabalho familiar, sem vínculo com as relações de trabalho não -assalariadas. No entanto, vale ressaltar a importância da produção de alimentos da agricultura camponesa, que sustenta parte do consumo do mercado interno.

Esta relevância da produção de alimentos é devido a sua diversidade, visando garantir a sobrevivência e a reprodução da família, já que nos pequenos feudos rurais brasileiros, cada membro do clã tinha sua obrigação e sua rotina de trabalho, até mesmo as crianças que tratavam das criações do terreiro (galinhas e porcos) valendo o ditado então corrente: “serviço de menino é pouco, quem não apro veita é louco”.

Ao partir da lógica de que agricultura camponesa merece destaque, devemos mencionar a atuação dos diversos movimentos sociais camponeses que surgiram em todo território nacional. Desde as Ligas Camponesas que atuaram nas décadas de 1940/1950 ao MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem -Terra) e na representação da Via Campesina como uma demonstração de resistência política, de luta por inclusão social.

O campesinato persiste dentro de suas especificidades e se constrói de acordo com a atual conjuntura. Por isso é importante focar que:

É necessário sapiência, pois não se pode tirar dos camponeses o sonho histórico da produção individual autônoma. Devemos concordar, pois somente sua experimentação conduzirá ao amadurecimento que poderá levar a sua superação. Tudo indica que o distanciamento entre as aspirações e os projetos postos em prática decorre de estigmas ainda

profundamente incrustados em nosso meio, consubstanciado na recusa em admitir, de fato, a existência dos camponeses (PAULINO, 2006, p. 39).

Nas discussões realizadas sobre as diferentes concepções dos referidos autores sobre o campesinato, podemos observar pontos de vistas divergentes nas interpretações sustentadas, no que diz respeito à existência do campesinato como modo de vida e os que sustentam o desaparecimento dos camponeses.

Neste sentido, diz Paulino (2006, p.39):

Quando Kautsky e Lênin, interpretando Marx, sentenciaram o desaparecimento dessa classe, o fizeram num momento crucial do desenvolvimento capitalista, em que a interpretação dos fenômenos sociais estava fundamentada em teses oriundas da análise das profundas transformações urbano-industriais.

Sobre essa questão, Almeida (2006, p.86) destaca os pontos que não foram mencionados nos estudos realizados por Chayanov, quando observa que a reprodução do campesinato está relacionada aos laços de solidariedade entre as famílias e a relação de parentesco. Ainda assim, a preservação do modo de vida é um indício forte da sua manifestação. E acrescenta que:

É possível também falarmos de outro avanço em relação aos escritos de Chayanov, uma vez que ao centrar seus estudos na natureza econômica da família como elo explicativo da lógica de reprodução camponesa, não explorou dimensões outras da vida, como os laços de compadrio, parentesco, o sentido de família extensa que ultrapassa distância física e que, na maioria das vezes, ajuda a reprodução de quem ficou a despeito das pesquisas que vêm na saída a desagregação da família e o fim da história do campesinato. (PAULINO, 2006, p. 86).

Para analisar a questão acima, vale dizer que as mudanças recentes que vêm ocorrendo no espaço rural têm implicações significativas na dinâmica socioespacial do campo considerando-se que a inovação técnica na agricultura viabilizou a expansão do capitalismo no campo.

Influenciando-se na substituição de práticas ditas rudimentares ou tradicionais por técnicas agrícolas modernas, também ocasionaram mudanças no modo de vida do homem do campo. Ele passou a incorporar novos valores nos quais expressam a inversão da tradição camponesa que tinha como valor os laços de solidariedade e reciprocidade entre as pessoas e as comunidades rurais.

Atualmente a relação cidade-campo se transforma, aspecto importante de uma mutação geral. Nos países industriais, a velha exploração do campo circundante pela cidade, centro de acumulação do capital, cede lugar a formas mais sutis de dominação e de exploração, tornando-se a cidade um centro de decisão e aparentemente de associação. Seja o que for, a cidade em expansão ataca o campo, corrói-o, dissolve-o. [...] A vida urbana penetra na vida camponesa despojando-a de elementos tradicionais: artesanato, pequenos centros que desaparecem em proveito dos centros urbanos (comerciais e industriais, redes de distribuições, centros de decisão etc.). As aldeias se ruralizam perdendo a especificidade camponesa. Adaptam seu ritmo da cidade, mas resistindo ou recuando às vezes ferozmente sobre si mesmas. (LEFEBVRE, 1991, p.68-69)

Os produtos produzidos nas comunidades rurais são apropriados pelos agentes/atores do capital e transformados em mercadorias para negócios, ao ganhar um novo sentido e outra dimensão, pelo fato de que o camponês não mais tem controle sobre sua arte ou produto.

A imposição do modo de vida urbano sobre o campo nos últimos séculos vem provocando alterações na dinâmica socioespacial, mas, também, contradições porque ao mesmo tempo em que a cidade se impõe ao campo, também a campesinidade ainda vigora e se manifesta em diferentes territórios e centros urbanos.

De certo modo, há resistência a essa imposição, que não acontece de forma passiva, como querem afirmar alguns autores. Essa é uma temática complexa e exige uma análise ampla para compreender como campo e cidade dialogam nas diferentes dimensões das relações sociais, econômicas e culturais.

De acordo com Santos, (2002, p. 81), “[...] nas rupturas dessas fronteiras, as relações sociais adquirem um espaço de atuação globalizado. Paradoxalmente, ganham força e identidade locais, regionais e nacionais, ao fazer emergir novos localismos”.

As contradições do mundo globalizado podem contribuir na tomada de consciência e da valorização da identidade local, ou seja, podem influenciar na revitalização das culturas locais.

Desse ponto de vista há uma problemática no que se refere ao modo de produção capitalista e a nova logística para o campo, que significou a introdução de um modelo agrícola que não integra os trabalhadores camponeses nesse processo de modernização.

Como consequência desse processo, podem-se destacar a intensificação do fluxo migratório campo/cidade, concentração fundiária, violência e conflitos no

campo, degradação ambiental, desemprego no campo, surgimento de bóias-frias e alterações nas relações sociais.

Contudo, essa ofensiva de desarticulação das manifestações culturais do campo, o êxodo forçado, centra-se numa ideologia de apropriação e uso do território pelo capital.

Essa dinâmica estabelece as modificações na reprodução do espaço para atender a lógica do capital, ou seja, o espaço materializado construído a partir das relações sociais e econômicas.

O espaço é de certa forma, "dado", como se fosse uma matéria-prima. Preexistente a qualquer ação. "Local" de possibilidade, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática das quais será o objeto a partir do movimento em que um ator manifesta a intenção de dele se apoderar. Evidentemente, o território se apóia no espaço, mas não é o espaço. É uma produção a partir do espaço. (RAFFESTIN, 1980, p.144).

Esta abordagem visa elencar as questões ligadas à produção e (re) produção do modo de viver dos camponeses a partir da sua relação com o território. Nesse sentido, é importante ressaltar que, com a expansão do capitalismo no campo, intensificou a incorporação de novos valores, ao influenciar no modo de vida dos camponeses.

Apesar da ofensiva e intensificação do agronegócio no campo e da tentativa de enfraquecer a agricultura camponesa. Ainda assim, é possível perceber que há uma resistência manifestada pelos camponeses, ao manter as práticas da sabedoria popular, dos mutirões nas comunidades camponesas, ou seja, os laços de solidariedade entre a vizinhança é muito comum entre tais trabalhadores.

A questão central das reflexões apresentadas aqui é de saber se a formação técnica e política nas EFAs possibilitam a permanência dos jovens nas comunidades rurais.

As EFAs se contrapõem ao modelo de educação "rural", ao propor uma prática pedagógica diferenciada, vinculada aos aspectos socioculturais dos agricultores. Em virtude de tal fato, questiona-se as EFAs estão conseguindo atender às expectativas dos educandos, famílias e comunidades camponesas.

Assim, o campesinato e, sem dúvida, os movimentos sociais no campo, marcam o território por meio de uma relação não-capitalista (inserida contraditoriamente no capitalismo). O campesinato se territorializa através de uma relação que não está baseada na exploração (extração da mais

valia) e, ao contrário, no Brasil, nos últimos anos, seu número aumentou consideravelmente. (OLIVEIRA, 1991).

Para Fernandes e Molina (2004, p.73):

O campesinato é um grupo social que, além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. Pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio. Se conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e se manter sua identidade sócio-territorial.

Fernandes e Molina consideram que a organização dos movimentos sociais do campo fortalece a luta dos camponeses contra as ideologias e as estratégias do agronegócio.

Entendemos que ao estudar o camponês, não se pode concebê-lo apenas do ponto de vista econômico, mas também do cultural, do simbólico, do histórico, do social da religiosidade e das festas populares que se manifestam no universo das populações rurais.

Nesse sentido, para se ter uma apreensão melhor, partimos da necessidade de entender o modo de vida para então sabermos como se manifestam essas tradições no campo em pleno século XXI.

Segundo Fernandes (2004), no Brasil, nos últimos vinte anos, não foi o mercado que possibilitou a recriação do campesinato, mas, sim, a luta política desenvolvida por meio das ocupações de terra, que se tornou a principal forma de acesso a terra.

O debate acerca do campesinato tem provocado profundas discussões, que gira em torno de dois modelos de agricultura: o agronegócio como um sistema capitalista com foco para a exportação e, de outro lado, a agricultura camponesa comprometida com a produção de alimentos e com a sustentabilidade social, econômica e ambiental.

A resistência dessa classe social é fundamental para entender o desenvolvimento do capitalismo no campo e suas influências no que se refere à história da luta dos camponeses no Brasil. Pensar que o desenvolvimento do capitalismo poria fim ao campesinato, por entender que a produção capitalista não comportaria outras classes, é, portanto, um equívoco.

Algumas discussões teóricas têm constatado que as reações de resistências surgem exatamente da contradição do sistema capitalista.

Dessa forma geral, o cerne dessas obras é o debate acerca da problemática camponesa no discurso do desenvolvimento do capitalismo. Assim, os estudos de Kautsky e Lene se desenvolvem no sentido de oposição à teoria da reprodução do trabalho familiar camponês, fundamentado na concepção de que o desenvolvimento capitalista não poderia comportar outras classes além da burguesia e do proletariado e que, portanto, a descamponização era uma consequência necessária e inevitável para que o capitalismo pudesse se desenvolver via mercado e divisão do trabalho, abrindo caminho para a revolução socialista, Chayanov para desvendar o cálculo camponês, alicerçado na teoria do balanço trabalho-consumo, a fim de apreender a racionalidade camponesa e diferenciá-la do comportamento capitalista. (ALMEIDA 2006, p.69).

Essa reflexão contribui para a análise de que o campesinato se fortalece e resiste, no cerne do capitalismo, mas o que é importante observar nessas relações sociais e econômicas é perceber como o campesinato se manifesta e como é tratada a questão agrária no Brasil.

Essas discussões nos levam a refletir a realidade do campo para entendermos o processo de construção e recriação do campesinato. A apropriação de territórios se dá por meio das ocupações deflagradas pelos movimentos sociais do campo.

Tal contra-ação vem na perspectiva de resistir ao modelo que se impõe, para que outras espacialidades e territorialidades possam ser construídas. Nesse sentido, afirma Almeida (2006, p. 93): “Na verdade, a formação e a reprodução do camponês no Brasil sempre foram partes contraditórias do modelo de desenvolvimento, em que a renda da terra é parcela fundamental no processo de acumulação capitalista”.

A terra para o camponês tem várias representações simbólicas que transcendem o aspecto econômico. Estas representações se manifestam na interpretação dos símbolos da natureza, na maneira de se comunicar, na religiosidade, nos seus cantos e contos, na relação com o meio ambiente e nas práticas agrícolas, ou seja, a identidade pertencimento com o espaço vivido.

A produção de alimentos da agricultura camponesa tem contribuído para o abastecimento do mercado interno. Vale lembrar que as pequenas propriedades desempenham papel importante e de grande relevância para a segurança e soberania alimentar do país.

Até mesmo em épocas mais remotas, no alto sertão, os pequenos sítiantes tinham vida quase totalmente autônoma, pois produziam tudo em casa, desde os alimentos, vestimenta, iluminação (azeite de candeias) e transporte, serviço este executado pelas mulheres, além de uso constante dos próprios animais. O Brasil tem forte tradição rural e desse elo não pode se desligar jamais.

Essa apropriação do território por atores preponderantes impusera -se o desmantelamento de práticas agrícolas e de culturas de povos indígenas, quilombolas, camponeses etc.

Desse ponto de vista, compreendemos que o campo está delimitado entre dois tipos de propriedades: o campo do agronegócio e o campo da agricultura camponesa. A primeira considera a propriedade privada capitalista; a segunda, a propriedade camponesa.

Para Paulino (2006, p. 31): “Quanto à propriedade camponesa, constitui-se terra de trabalho, estando à exploração restrita ao regime de trabalho familiar; assim essa não configura como instrumento de acumulação de capital, mas de sobrevivência da família”.

Desse modo, o camponês estabelece relações com a terra, na qual tem significado importante o que representa a fonte e o meio de sobrevivência da família. As formas de viver do camponês destacam -se pelo fato de ele ter o seu modo de pensar o mundo, de manifestar suas crenças de ler os símbolos da natureza a partir do seu universo.

Até mesmo na literatura do Brasil, o camponês teve lugar de destaque desde o século XIX em produções de Waldomiro Silveira, Catulo da Paixão Cearense e Cornélio Pires. No século XX, a partir do Modernismo, também autores importantes ressaltaram sobre as misérias e virtudes do homem rural brasileiro como Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Jorge Amado, José Cândido de Carvalho, Guimarães Rosa, Bernardo Élis Fleury de Campos Curado e tantos outros.

Vale salientar que, na concepção camponesa, a terra é condição para a manutenção da vida, ou seja, de trabalho. Nessa questão, não se concebe a terra como “terra de negócio”, como concebe o latifúndio (agronegócio).

O campesinato não vive exclusivamente da renda fundiária, porque a produção é seu meio de sobrevivência imediato; logo, apenas uma parte do produto de seu trabalho (excedente) assume a forma de mercadoria.

Primeiro, para que houvesse a apropriação da renda por parte do campesinato, esse teria que produzir para o mercado e, sobretudo, conseguir escapar da sujeição da renda. Contudo, nesse caso, temos dois problemas: parte do que o camponês produz fica para o consumo interno e, quando consegue, em conjunturas favoráveis, produzir para o mercado, o capital intermediário fica com a renda. (ALMEIDA, 2006, p. 98).

É interessante observar que quando o camponês consegue ter excedente de produção, parte é destinada para o consumo familiar e parte é destinada para o mercado como forma de adquirir aquilo que não se produz na sua propriedade.

O ponto negativo é que o capital intermediário fica com a renda, o que é uma prática comum, e o camponês se torna refém da subordinação capitalista. Mas, com a implementação das políticas públicas também estão alterando as relações econômicas no espaço rural.

O camponês não vive de salário, não é assalariado, mas vale frisar que as políticas assistencialistas e compensatórias vêm introduzindo no campo alguns benefícios aos camponeses como: salário família (maternidade), bolsa família, cesta básica e opções de trabalho como vigilante na cidade, como motorista (transportando alunos para as escolas do campo e do espaço urbano).

Este trabalho se insere como complemento da renda familiar. Essas diversidades de ocupações tanto no campo como na cidade nos revelam as implicações proporcionadas pelas contradições do modelo de produção e da reciprocidade estabelecendo novas relações entre campo e cidade.

Por conseguinte, o camponês também não é um assalariado. Ele é dono da sua força de trabalho e do seu meio de produção na terra, "o camponês aí é proprietário livre da terra, que se patenteia instrumento principal de produção, o indispensável campo de ação de seu trabalho e de seu capital". (ALMEIDA 2006, p. 99).

São possuídos os meios de produção, mas por vários fatores não é totalmente autônomo. O sistema capitalista comporta os dois modelos de propriedades: a grande propriedade capitalista e a propriedade camponesa não capitalista.

Discutida a forma como o capital domina a agricultura, resta ainda outra indagação: qual é a origem do campesinato brasileiro? Para pensarmos a respeito dessa indagação e encontrar o lugar político do campesinato brasileiro, é necessário entendermos o modelo de desenvolvimento adotado nos primórdios da nossa colonização. (ALMEIDA, 2006, p.102).

Como o Brasil, por um longo período, foi colônia de Portugal, todas as atividades aqui desenvolvidas estavam voltadas para atender às necessidades do mercado externo.

Na produção colonial, que tenha seus sustentáculos na expansão dos mercados, ou seja, num sistema mercantil voltado para a monocultura de exportação, o escravo era renda capitalizada. Dessa feita, emerge a contradição entre produção direta dos meios de subsistência e produção para o mercado. Portanto, cabiam ao escravo as atividades voltadas ao mercado, sobrando aos homens pobres e livres as culturas subsidiárias. (ALMEIDA, 2006, p.102).

O campesinato surge no Brasil, num processo de contradição, de homens expropriados, que não tinham atenção e nem participavam da produção para o mercado, pois eram excluídos.

A formação do campesinato brasileiro ocorre na esfera de uma agricultura mercantil, com ênfase na escravidão, e muitos dos argumentos sustentados destacam o campesinato com uma visão preconceituosa, considerando o homem um “Jeca-Tatu”, indivíduo cansado e que, por tal motivo, representava o atraso brasileiro, conforme a concepção de Monteiro Lobato.

É importante atentar para algumas questões para aprofundarmos na análise, considerando-se que a formação da economia brasileira foi construída num processo de colonização embasado na atividade agrícola voltada para exportação e utilizando mão-de-obra escrava. Nesse âmbito, ainda, surgem graves contradições e divisão de classes sociais.

Nessa perspectiva consideramos o surgimento do campesinato como resistência ao modelo que há séculos explora e o expropria.

Cumpramos então reafirmar nosso entendimento desta situação de ambigüidade que marca a trajetória camponesa: porque marca a trajetória camponesa: um lado luta por valores considerados conservadores ligados à reprodução de sua condição de proprietário de terra; por outro luta contra as diversas formas de drenagem da renda fundiária, que ocorre na circulação dos produtos do seu trabalho e contra a ameaça de expropriação. Essa última possibilidade contém em regime a luta anticapitalista; porque, para não experimentar sua finitude, o camponês se opõe à produção e expansão territorial do capital, denunciando a destruição de seu modo de vida e revelando, neste conflito, para si e para as demais classes, sua oposição ao capital, e, assim, sua consciência de classe desnudada. (ALMEIDA, 2006, p.87).

De acordo com Almeida, o camponês se contrapõe ao capital ao resistir e preservar o seu modo de vida que decorre ou se constitui de atividades autônomas.

Mas, não está totalmente desvinculado do sistema capitalista, porque em determinadas circunstâncias, ele está inserido no modelo, pois parte da produção e seu controle é absorvido pelo mercado.

Esses trabalhadores camponeses enfrentam inúmeras dificuldades, no que tange às questões ligadas a sua produção e seu excedente, por consistir fora dos mercados capitalistas.

Vale ressaltar que a política pública não os contempla de forma devida, deixando-os em situações complicadas ao resistir à dinâmica do sistema e desenvolvimento desigual que faz com que ressurgam diversas estratégias de lutas no campo, com o intuito de repelir a exploração imposta pelo capital.

A dinâmica do campesinato precisa ser entendida a partir da lógica do movimento das contradições do modelo capitalista e na nova configuração do setor produtivo implantado no país, essas tramas sociais estabelecidas no cerne do território e as implicações no modo de vida do camponês. O que é interessante é saber como os movimentos sociais do campo estão resistindo.

Outras questões suscitam reflexões e debates: Como os movimentos sociais do campo enfrentam a ofensiva do agronegócio? Que estratégias possuem os movimentos de resistência? Na disputa entre o agronegócio e agricultura camponesa, como resistem os trabalhadores rurais, seja em função da posse, da permanência ou de melhores condições de trabalho no campo? Os embates pela apropriação do território nos proporcionam tais questionamentos.

Nessa perspectiva, o campo está em movimento, se manifesta por meio das lutas, das reivindicações dos trabalhadores. Conforme afirma Carvalho (2007, p. 38):

Não apenas manifestações populares foram registradas em 2007. A elas se devem acrescentar como expressão da insatisfação dos trabalhadores no campo contra as monoculturas, mais de trinta greves foram deflagradas por cortadores de cana em luta por melhores salários, mas também por melhores condições de trabalho. E, se considerarmos que das 364 ocupações de terra nas lutas pela reforma agrária, verificadas em 2007, 21 delas ocorreram nas áreas de engenhos de cana-de-açúcar, de reflorestamento e de experimentação com culturas transgênicas (caso Syngenta no Paraná), é possível se inferir que esses atos populares de resistência social trazem como denúncia e alerta à população brasileira os males do modelo econômico e a impunidade das violações das grandes empresas capitalistas no campo contra os trabalhadores rurais, os camponeses, quilombolas, ribeirinhos e povos indígenas.

A nova reorganização do capitalismo no campo torna complexas as relações que se estabelecem nesse espaço. Por tal motivo, entender o campesinato que se configura nessa conjuntura econômica é o ponto chave para compreender o movimento das lutas que, de uma maneira ou de outra, têm implicações importantes nesse novo cenário.

O latifúndio se moderniza, impõe a sua lógica de agricultura de negócio, atendendo-se as exigências e demandas externas. A partir de tal parâmetro, apropria dos recursos e estabelece os conflitos com a agricultura camponesa.

A discussão em torno do campesinato vem carregada de contradições que por sua vez pode se caracterizar como uma expressão de resistência e construção de um modo de vida.

As manifestações que ocorrem no universo dos camponeses, as suas expressões, seus gestos, símbolos, crenças e costumes são característicos dessa relação homem/ natureza.

A demonstração dessa convivência está marcada no cotidiano dos camponeses e na busca de sua subsistência familiar, que:

Para o camponês, a vida e o trabalho não são dimensões sociais excludentes, e sim complementares: o trabalho gera os meios de vida necessários à família e, de certo modo, reproduz um modo de vida que se expressa mediante formas familiares de organização produtiva, de manifestações culturais e de representações sociais construídas sobre a realidade objetiva. Nessa perspectiva de análise, inclui-se a reprodução da vida dos camponeses como cultura, como política e como sociabilidade, e não apenas como contínua produção de bens de uso e mercadorias para reposição da energia física do trabalhador e de sua família. Ou seja, além de produzir bens de consumo familiar e excedentes comercializáveis, os camponeses formam pessoas que se tornam os futuros trabalhadores. (MARIN, 2008, p. 116).

O camponês estabelece relações sociais diferenciadas e recíprocas no seu trabalho, com a família e na comunidade. A ajuda mútua entre vizinhos como trocas de dia de serviço, mutirão ou na “traição”.

Quando alguém da comunidade enfrenta algum tipo de problema ou está passando por dificuldades os laços de solidariedade se fazem presentes nas comunidades rurais e na cultura camponesa.

O mutirão, também denominado “muchirão”, era geralmente organizado por algum camponês interessado em receber préstimos. Cabia-lhe, em contrapartida, fornecer a alimentação e a bebida, além do compromisso moral de participar de outros eventos semelhantes, como forma de retribuir

a ajuda recebida. “A traição era outra forma de manifestação de solidariedade, considerada socialmente mais espontânea, mais festiva e de grande importância comunitária”. (MARIN, 2008, p. 116).

A prática de solidariedade é muito comum entre os povos do campo, apesar de estarmos vivenciando mudanças significativas no modo de vida do camponês, com a intensificação da economia de mercado e a inserção do camponês nas relações capitalistas. Esta conjuntura contribui para introjeção de novos valores, forçando a negação dos costumes que foram adquiridos num processo histórico de convivência comunitária.

A chegada da televisão e as informações decorrentes do mundo globalizado no campo têm significado importante. A cultura globalista reforça o individualismo e o egoísmo. A imposição de novos valores como a competição e a tentativa de homogeneizar os espaços.

Por outro lado, as culturas locais resistem e se fortalece como alternativa de resistência principalmente das populações residentes nas tradicionais comunidades rurais.

Vale, nesse âmbito, ressaltar como o campesinato também acompanha a evolução pela qual passa a sociedade, descobrindo e buscando outras formas de se organizar coletiva e politicamente para resistir e manter seu modo de vida.

Além disso, entender a dinâmica do movimento serve para verificar como os camponeses reagem a essas novas mudanças. As estratégias de lutas estão presentes nos movimentos sociais do campo, nas ocupações, nas manifestações, no enfrentamento com o latifúndio e na busca de alternativas de permanência na terra.

A construção de novos espaços contribui para a efetivação de novos territórios. Segundo Fernandes e Molina (2004, p. 60):

Podemos denominar este jeito próprio de fazer de espacialização e territorialização da luta pela terra. Esses são processos de criação e recriação do campesinato que produz diferentes espaços políticos e transformam territórios. Latifúndios viram assentamentos e, assim, as famílias sem-terra fazem a sua própria geografia.

A forma de recriação do campesinato ocorre de diferentes maneiras, na luta pela terra, nas ocupações de latifúndios improdutivos e nas construções de assentamentos.

A luta pela reteterritorialização dos camponeses visa positivamente ao retorno ao campo e ao desenvolvimento de um modo de vida particular que tem suas premissas embasadas na dinâmica do movimento social das lutas no campo.

Ainda assim, no que tange a essa contradição e subordinação ao capital, resta ao camponês se integrar como forma de sobreviver e continuar a sua existência.

Nessa perspectiva, as diversas implicações no mundo do trabalho também têm influência significativa nas relações sociais e culturais estabelecidas em consequência da ampliação do capitalismo.

Os avanços das técnicas e a modernização do território trouxeram consigo várias mudanças no cotidiano, as facilidades antes ausentes devido à precariedade de infraestrutura.

Tal fato, também faz com que ocorra incorporação de novos comportamentos, porém, muitas das práticas e costumes ainda estão presentes nas manifestações do homem do campo. De acordo com Bernardelli (2006, p. 33):

Ao falarmos de espaço, seja urbano ou rural, é sempre necessário reforçar que este apresenta especificidades, decorrentes de sua construção histórica, e daí ainda que se possa falar de mudanças, diversificação e modernização (de múltiplas ordens, na introdução de inovações tecnológicas, nas formas e relações de produção, nas relações de trabalho, no desenvolvimento das forças produtivas etc.), em uma perspectiva geral, é no plano singular que devemos mostrar as diferenças. Portanto, o que temos são novos elementos que resultam de transformações históricas no processo de produção do espaço.

A reflexão da autora sobre as mudanças tecnológicas que ocorreram nos diversos setores industriais e nas relações de trabalho mostram o impacto significativamente no cotidiano do camponês e nas referidas atividades.

Tal fato quer dizer que houve diminuição das atividades que tinham como prioridade garantir a subsistência familiar. Essas questões são pertinentes, porque mesmo com o aparato tecnológico, a maioria dos camponeses não tem acesso à tecnologia devido ao alto custo.

Esse acontecimento faz muitos abandonarem o campo e partirem para a cidade em busca de melhores condições de vida. Ao contrário do que se sonhou muitas vezes, essa tentativa torna-se um pesadelo, por deparar com realidades e costumes diferentes do seu cotidiano.

Essa migração campo/cidade que se tornou permanente desde as décadas de 1970 até os dias atuais trouxe consequências drásticas para os trabalhadores camponeses: a perda dos seus valores e falta de perspectiva, sem contar que muitos deles se tornaram favelados.

Quando analisamos essa problemática, do ponto de vista da totalidade, conseguimos detectar que essa conjuntura desencadeia um processo de desestruturação nos diversos espaços que vai desde o crescimento desordenado das grandes cidades, implicando no surgimento de favelas, e na concentração do latifúndio, conflitos e esvaziamento do campo.

As consequências do modelo de desenvolvimento estão embasadas na promoção das desigualdades sociais. Outro fenômeno que vem ocorrendo com frequência são as migrações de camponeses entre as regiões do país.

O mecanismo da elevação da produtividade do trabalho familiar, através da elevação do nível tecnológico deste setor, tem colocado para esta fração do campesinato, dependendo do produto produzido, os limites da expansão da produção na pequena propriedade. Isto tem levado uma parte destes produtores a vender suas terras, não exclusivamente porque estão endividados, não têm como saldar os bancos, mas para procurarem na migração para o Centro-Oeste e Rondônia, a ampliação da área da pequena unidade de produção familiar. (OLIVEIRA, 1999, p.72).

O deslocamento de camponeses para outras regiões do país é o resultado da contradição do capitalismo, cujo processo de desterritorialização é permanente para os trabalhadores da terra, na busca de alternativas e de melhores condições de vida. A inserção de muitos camponeses na economia de mercado vem aumentando de maneira significativa.

Para estes camponeses, o processo de sujeição não está nas condições de produção em si, mas na circulação dos produtos. É no mercado que eles têm tido a possibilidade de se enxergarem como sujeitos coletivos e não apenas como produtores individuais a competirem entre si. Desse processo têm brotado espaços de luta contra a sujeição a que estão submetidos. (OLIVEIRA, 1999, p. 72).

Desse modo, muitas experiências coletivas vêm ganhando espaços nas organizações camponesas, como forma de fugir da inevitável subordinação capitalista. É assim que os agricultores estão descobrindo as estratégias de lutas no modo de produção que os expropria, com isso (re) criando o campesinato que se fortalece nessas novas relações socioeconômicas as quais os camponeses estão

submetidos. Para tanto, vale lembrar que as soluções surgem na perspectiva de superação das pequenas unidades de produção familiar.

No geral, as lutas e a resistência acontecem no campo político, quando se coloca no cenário nacional os problemas decorrentes da concentração fundiária do país, em que se manifesta de forma clara a questão agrária.

O entrave da questão exige que as políticas públicas destinadas aos camponeses precisa ser intensificada, ou seja, para propiciar suporte a esse segmento que desempenha papel relevante na produção de alimentos e no abastecimento do mercado interno.

É inegável o papel da pequena unidade familiar e a importância de sua função social para o país, no que diz respeito à garantia de soberania e da segurança alimentar. Para tanto:

A dimensão eminentemente política da luta pela terra, evidenciada, especialmente, em ações coletivas envolvendo segmentos diversos dos trabalhadores rurais, tem como substrato todo um conjunto de relações sociais e econômicas, cuja influência se revela não apenas nas formas de organização, mas, também, no próprio conteúdo das reivindicações e na natureza do projeto de reforma agrária defendido. Assim, é possível constatar que, no Brasil, a questão agrária persiste, há longos anos, como problema social carente de soluções adequadas, embora redefinidas pelo processo de modernização da economia nacional, nas últimas três décadas. (ARAÚJO, 1994, p. 237).

Essa constatação é uma demonstração de como precisamos apreender os diversos fatores que envolvem as lutas das várias categorias de trabalhadores rurais, ou seja, todos os segmentos que residem neste espaço e que reivindicam acesso a terra e aqueles que já possuem melhores condições para continuarem trabalhando e produzindo em suas pequenas unidades agrícolas.

Dessa forma, as ações coletivas têm ganhado impulso e motivado os camponeses a criarem alternativas para viabilizar sua produção. Essa é uma característica que está se tornando comum e vem se efetivando por meio do associativismo e cooperativismo. Os trabalhadores criando mecanismos de superação a expropriação da sua renda ou dos seus produtos, pela subordinação ao capital.

A organização política dos camponeses tem se destacado na atualidade diante dos conflitos sociais que vêm se confrontando no campo. Mas, é interessante observar que o grande inimigo dos trabalhadores que lutam pela terra não é somente o latifúndio improdutivo, mas o modelo de desenvolvimento que se baseia

na concentração fundiária, na concentração de renda, no trabalho escravo, na devastação ambiental, causador de desigualdades sociais.

A massa camponesa vem sofrendo grandes impactos em consequência do modelo de agricultura implantado em todo o território nacional, sem sequer considerar os aspectos socioculturais das populações locais.

O modelo agrícola sustentado na lógica do agronegócio tem implicações diretas no enfraquecimento da agricultura de subsistência em algumas regiões do país, principalmente no Centro-Oeste, Norte e Nordeste. De modo que vão se apropriando das terras e instalando os grandes plantios de monoculturas.

As consequências desse sistema resultam na expulsão de camponeses de suas terras, sendo que a organização produtiva desse modelo é o grande causador da desestruturação do campesinato no Brasil.

Mas há reação, por parte dos diversos movimentos sociais do campo, a essa expansão do agronegócio; ela não está acontecendo de forma passiva, há lutas e movimentos de resistência a esta nova ofensiva do capital no campo.

Esse discurso é mais forte quando se trata dos trabalhadores/camponeses e dos que, em sua maioria, foram expulsos para as áreas urbanas e para as áreas de fronteiras. Ao elegerem um objetivo – modernizar o latifúndio - elegeram um inimigo a ser extirpado - os trabalhadores/camponeses – que sofreram e sofrem consequências distintas diante da ação do capital. É como se não houvesse racionalidade nas formas de uso e exploração da terra apropriada de forma tradicional. “É a centelha da ciência moderna que transforma o Jeca Tatu num homem progressista, endinheirado e comprador de mercadorias. (MENDONÇA e MESQUITA S/D).

A transformação do “jeca” (estereótipo criado para o homem do campo) ocorre em decorrência da inserção no mercado, ou seja, ele se torna um produtor rural. Responde assim às exigências do capital que vislumbra na apropriação do excedente dos trabalhadores para obter lucro.

Essa prática é um tanto perigosa porque tenta homogeneizar as diferentes formas de produção sem levar em conta os diversos aspectos culturais e até mesmo das condições financeiras dos trabalhadores camponeses, ao modificar as relações sociais e de trabalho no modo de vida dos camponeses, ao estabelecer, assim, conflitos e contradições em relação ao uso e a posse da terra.

Compreender as contradições que vêm ocorrendo no espaço é fundamental para identificarmos os diferentes atores que agem e projetam estratégias diferentes na ocupação e uso do território, ao estabelecer distintos interesses.

Há duas propostas em via de desenvolvimento: O agronegócio que se fundamenta na expropriação da renda e do trabalho alheio. A outra é agricultura camponesa e familiar que se baseia na diversidade de produção, na solidariedade e na produção de alimentos para o autossustento e abastecimento do mercado, com geração de empregos e por empregar a mão-de-obra familiar.

O modelo é o responsável pelo aumento da pobreza e do desemprego. E do outro lado temos a agricultura familiar, camponesa, como uma alternativa de reorganização da produção agrícola nacional, que priorize a fixação do homem no meio rural, melhorando suas condições de vida. Que represente a garantia de trabalho e vida digna. E represente a prioridade na produção de alimentos para o mercado interno. E represente a idéia de uma agricultura praticada com as técnicas que sejam adequadas ao meio ambiente, e a responsabilidade com as gerações futuras. (OLIVEIRA, 2004, p.06).

Apesar de o capital dominar de forma imperativa, de ter se territorializado no campo ainda existem formas de produção que são alheias à lógica capitalista, ou seja, de acordo Santos (1975, p.35) “Também se faz mutirão com a finalidade de executar rapidamente uma tarefa do ciclo agrícola: uma família solicita a ajuda dos vizinhos, que vêm em grupo realizar a tarefa”. Também muitos preparam a ajuda de surpresa, ao que alcunham de “traição”.

A ajuda mútua ainda é frequente entre os camponeses, são relações de trabalho não-capitalistas, práticas que persistem no campo brasileiro. A reprodução do campesinato está-se fortalecendo no processo de contradição do capitalismo.

A mobilização das diferentes categorias de trabalhadores rurais e camponeses e as várias experiências em curso tem muito a contribuir para a organização das lutas e da resistência nos mais variados setores, que vão desde as reivindicações pela posse e permanência na terra, até a assistência técnica, saúde e educação.

O campo, a partir da visão capitalista, não é concebido como espaço de vida, de cultura, mas somente como espaço de produção de mercadorias, de valor de troca, diferente da lógica camponesa que compreende esse espaço como o espaço de vida. Segundo Almeida (2003, p. 84):

Sua luta, a princípio, não é pela transformação do capitalismo – a não ser como potencialidade – mas para a realização de seu modo de vida, modo de vida ambíguo que será plenamente vivenciado quando da conquista da terra. Modo de vida no qual lugar de morada e de trabalho, dentre outras coisas, serão parte indivisa de um único ser social: o camponês.

Em razão de tal fato, a sua manifestação é positiva no que tange a um movimento de resistência, mas, ao mesmo tempo, vem se adequando e acompanhando a evolução pela qual o mundo está passando.

Em contrapartida, são conservadas algumas características peculiares do modo de vida camponês. Reproduzindo-se por meio das atividades de trabalho e nas relações sociais, seus costumes, a preservação das tradições que marcam muito e têm representações simbólicas que se manifestam no cotidiano dos camponeses.

Como contraponto, a agricultura camponesa traz, em seu bojo, as marcas de um modo diferente de pensar o campo.

Uma marca forte da agricultura camponesa no Brasil é a diversidade. Diversidade cultural a partir de raízes culturais diferentes e de jeitos diferentes de se relacionar com a natureza, pois em contato com mundos naturais diferentes. O Brasil é grande e diverso. Os camponeses brasileiros são muitos e têm na diversidade uma de suas riquezas. Souberam adaptar-se ao mundo onde fincaram o pé. Por isto que o campesinato brasileiro faz de tudo, de várias formas, nos diversos biomas, nos inúmeros agroecossistemas, nas centenas de microclimas, de forma integrada, convivendo com as especificidades de cada local, vivendo com o que a natureza responde sem ser agredida e destruída em cada cantão, encosta de serra, beira de rio, fundo de pasto, mata adentro, sob chuva intermitente, sob sol causticante, sob geada de inverno: o melhor mapa rural do Brasil é o mapa da diversidade da presença camponesa. (GORGEM, 2004, p.13).

Vale destacar que a reflexão feita pelo autor é pertinente, pois a agricultura camponesa leva em conta os diferentes aspectos socioambientais que vigoram nas inter-relações e na recriação da cultura local.

Dessa maneira, as práticas desenvolvidas pela agricultura camponesa são sustentáveis por vários aspectos, por priorizar a produção de alimentos de primeira necessidade, e segundo por empregar a mão-de-obra familiar.

Esta agricultura que não dispunha de elementos técnicos sempre abasteceu o mercado brasileiro. Muitos camponeses não tinham propriedades e trabalhavam “na meia” com o patrão, pagando renda da produção. Como afirma Górgen (2004, p. 18).

Era uma agricultura arcaica que usava tecnologias muito simples, basicamente com o trabalho braçal, a tração animal, a rotação de culturas, o descanso da terra por algum tempo para recuperar a fertilidade e a coivara (queima da capoeira ou da mata para fazer o plantio).

Hoje com as inovações técnicas, muitos camponeses vêm empregando tecnologias nas suas pequenas unidades agrícolas. Dessa maneira, pode-se melhorar e aumentar a sua renda.

O campo é viável e deve ser entendido como o espaço e território da vida, pensar o campo a partir dessa concepção se faz necessário pela sua relevância no atual conjuntura, as lutas para a permanência na terra, por reforma agrária, por educação no/do campo e de qualidade e a criação das políticas públicas são conquistas de várias décadas, ao demonstrar que os diversos movimentos sociais camponeses estão mudando o jeito de a sociedade olhar o campo e seus sujeitos.

A educação tem papel fundamental ao discutir temas de interesses locais e globais. Mas para tal se faz necessário saber as diferentes correntes de pensamento que nortearam a educação no Brasil, principalmente quando se refere à educação ofertada no campo.

1.2 As diferentes concepções de educação: trajetória e espacialidade da educação no campo no Brasil e em Goiás

A educação é um instrumento importante para promover mudanças e transformações sociais, quando há essa consciência de classe, até porque sempre serviram as grandes elites detentoras do poder.

Apesar de ser aclamada como direito de todos os cidadãos, ainda não é garantida para todos e nos diferentes espaços. Apesar de estar contido no Art.205 da Constituição Federal de 1988 – “A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A formação do espaço brasileiro e a dinâmica socioeconômica promoveram grandes disparidades, principalmente quando nos referimos à questão da educação. Por tal motivo, se faz necessária uma análise dos projetos de educação que foram implementados no campo, sobre as diferentes concepções de educação que marcaram profundamente a história da educação brasileira: uma educação para as elites e outra para os trabalhadores camponeses e outras categorias marginalizadas do campo e das cidades.

Enquanto no campo aconteciam as inovações tecnológicas, nos centros urbanos o processo de industrialização estava em grande expansão. Tal fato também serviu de atrativo, para aquisição de mão-de-obra de que tanto precisavam as fábricas. Assim, podemos dizer que esses fatores tiveram impactos significativos, no campo e na cidade.

Diante desta problemática e a questão que se refere à educação no campo, estamos apresentando e debatendo a proposta pedagógica inovadora a partir da experiência das Escolas Família Agrícola e a Pedagogia da Alternância.

Tais problemas se manifestaram na conquista da terra. Os assentados, os camponeses enfrentavam diversas dificuldades. A escola rural não preparava os alunos para conhecer a realidade do campo. A necessidade de pensar uma escola que pudesse oferecer ensino técnico, com técnicos capazes de dialogar com as comunidades, criou motivação para os trabalhadores da terra a criarem a primeira EFA no município de Goiás.

Nesse âmbito, vale salientar que a história da educação rural no Brasil estava relacionada com a formação da sociedade brasileira, que se estabeleceu a partir de um processo de dependência, visto que a educação no Brasil foi ofertada por diferentes instituições de poder e por diferentes interesses, ora prestada pela Igreja, ora pelo Estado e ora pelas classes dominantes.

Sabe-se que toda e qualquer análise, orientação e interpretação de políticas educacionais e da própria educação tem por pressupostos o Estado Liberal Moderno e o Capitalismo Internacional, que se interpõem e sustentam um processo social e histórico em que os objetivos primordiais são PODER E LUCRO. (LEITE, 2002, p.17).

A sociedade brasileira constitui-se sobre a lógica da égide do estado liberal e sobre forte influência do capitalismo internacional, haja que o projeto educacional brasileiro surge dessa concepção, ao atender, especificamente a interesses de determinadas categorias da elite que detêm o poder político e econômico.

Os pressupostos instituídos pelo estado liberal impõem sobre a sociedade as normas como forma de garantir a ordem e estabelecer o controle social, ou seja, a partir do contrato social de respeito às leis etc. Por isso, é importante entender como a educação é pensada a partir dessa lógica e a serviço de qual classe social.

O estado, desta feita, é resultado do contrato realizado entre as classes ou grupos sociais em que a representação política (poder), esclarece o significado próprio da sociedade, instalada numa base constitucional -legal, suas prerrogativas e legitimações. E cria, ao mesmo tempo, mecanismos organizacionais de sustentação moral, material, cultural e política dos cidadãos, através dos serviços e do atendimento às múltiplas necessidades e direitos da sociedade, entre eles, a educação. (LEITE, 2002, p.18).

A autora argumenta que a estratégia do Estado como instituição de poder e à criação dos diversos mecanismos para atender às demandas sociais. Desse ponto de vista, queremos destacar a educação como ponto central da reflexão para compreender os diferentes modelos de educação e sua destinação para as diferentes classes sociais.

A educação formal, pensada por uma elite política, que tem o poder econômico e controle do saber, está voltada para garantir seus interesses. O modelo educacional instalado no Brasil visava objetivamente à reprodução de uma ideologia conservadora. Nessa perspectiva é importante relatar que conhecimento é poder.

No campo brasileiro, os camponeses, na sua maioria, não receberam a educação devida, e em milhares de comunidades rurais, as populações não têm acesso à escola em suas localidades.

A negação desse direito sagrado a todos os cidadãos fez com que o campo tivesse o maior índice de analfabetismo. Essas e outras questões contribuíram para conceber o homem do campo como atrasado, ignorante e sem cultura. Segundo Leite (2002, p.14):

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade.”

A partir de tais fatos, percebe-se que há um pensamento ainda presente em alguns segmentos da sociedade de pensar que para se viver no campo não é preciso ter acesso aos conhecimentos sistematizados e socializados pela escola.

A construção dessa ideologia sustentava os interesses das oligarquias agrárias e da elite dominante do país. As classes dominantes, para garantirem seus interesses, teriam que manter a população do campo analfabeta, ao impedir ou a

negar o direito dos trabalhadores camponeses de terem acesso a educação, da qual as elites brasileiras já usufruíam, como afirma Calazans (1993, p. 17):

Delineia-se, assim, um imaginário de que para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola. Esta concepção de educação rural considerava que, para os trabalhadores do campo, não era importante a formação escolar já oferecida às elites brasileiras. As “escolinhas” criadas no meio rural, geralmente multisseriadas e isoladas, eram poucas e questionadas pelas forças hegemônicas da sociedade quanto a sua eficácia no ensino. Com o processo de urbanização crescente e o movimento de correntes migratórias, a educação rural começa a ser objeto de algumas preocupações de alguns setores ligados à educação. Contudo, algumas iniciativas destas forças, de caráter assistencial e outras privadas, defendiam a necessidade de alguma formação para o trabalho agrícola. Também no âmbito público, algumas manifestações se dirigiam a “clamar por uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural”.

Os descasos com a educação para os povos do campo se manifestam na qualidade da escola que era oferecida aos trabalhadores rurais e camponeses, ensino sem eficácia, escolas sem infraestrutura, multisseriadas, sem nenhuma organização e planejamento pedagógico e com professores leigos, sem formação para a devida atividade. Sobre tal estrutura educacional, os pesquisadores Nancy Ribeiro de Araújo e Silva e Genesco Ferreira Bretas destacaram com ênfase em seus trabalhos sobre a instrução pública no Estado de Goiás.

A consequência dessa concepção foi uma intensificação do analfabetismo no campo e o atraso que se acentuava no espaço rural começou a preocupar alguns setores públicos e privados, provocados pelas mudanças que estavam sendo impulsionadas pelo processo de urbanização brasileira. A educação no campo passa, então, a ser discutida numa perspectiva de o ensino poder contribuir para a vida e para a melhoria no campo.

Concebem-se no Brasil diferentes concepções de educação para atender a diferentes categorias sociais. As disparidades entre as classes pensantes e trabalhadoras marcaram profundamente essas desigualdades históricas que perduram até os dias atuais.

Mas, com o passar dos tempos e as novas exigências do capital, os governantes e autoridades políticas se interessaram em pensar a escola no campo, construir uma política educacional para os trabalhadores da agricultura, ao lembrar sempre que tinham como interesses não promover um ensino que viesse contemplar

as necessidades dos camponeses, mas para viabilizar a expansão do capital no campo.

O processo de industrialização em elevada efervescência provocou grandes mudanças em todo o território nacional. Essas transformações geraram a criação de vários programas educacionais a partir das décadas de 1910 e 1930. Os projetos que surgiram para contemplar o campo tornaram a educação à questão-chave. Segundo Leite (2002, p. 27):

A República no Brasil (1889), ao se instalar, estabeleceu um embate sócio-político que acabou por culminar com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940/1950. Confrontando setores antagônicos, como o agro-exportador versus urbano-industrial, a República Velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo.

Impulsionadas pelas transformações econômicas, as elites dominantes foram obrigadas a reconhecer a importância da escolaridade formal, que ainda era privilégio das classes abastadas.

Se a educação tinha papel significativo para alavancar o desenvolvimento do país, então a educação precisava ser estendida para as demais classes sociais. No império as congregações religiosas já destinavam escolarização de ensino secundário para a classe média com exclusiva prioridade, enquanto o campo não recebeu a devida atenção.

A educação no campo brasileiro teve destaque a partir dos anos de 1910 a 1930, quando iniciou o processo de migração do homem do campo para a cidade, estimulado pela industrialização, causando preocupações e a ser visto como ameaça à ordem social na cidade.

A partir de tal época, a educação passou a ser tratada como instrumento de contenção social para garantir a manutenção dos interesses das classes dominantes. Neste contexto surge o “ruralismo pedagógico”.

Pensava-se num determinado tipo de escola que atendesse às orientações do “ruralismo pedagógico”. Propunha-se uma escola integrada às condições locais, regionalista, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. A corrente escolanovista reforçava essa posição “da escola colada à realidade”, baseada no princípio de “adequação” e, assim colocava-se ao lado das forças conservadoras. Isto porque a “fixação do homem ao campo”, a “exaltação da natureza agrária do brasileiro” faziam parte do quadro discursivo com que a oligarquia rural defendia seus

interesses. Por outro lado, o grupo industrial também ameaçado, pelo “inchaço” das cidades e a impossibilidade de absorver a mão-de-obra, engrossava a corrente dos ruralistas. (MAIA, 1982, p. 5).

Os propósitos do ruralismo de fixar o homem no campo e a idéia de uma educação voltada às condições locais estariam sustentados na intenção de acomodar os trabalhadores camponeses, e assim manter sob controle as questões sociais que estariam surgindo nos centros urbanos em consequência da migração.

A exaltação que propagava sobre o campo demonstrava a vocação agrária do país. O programa de “educação rural” estava preocupado em atender de fato as preocupações dos detentores do poder, não em resolver os problemas dos camponeses. De certa forma, a oligarquia agrária também precisava de mão-de-obra e assim a educação servia para contenção de tensões sociais.

Os programas educacionais de “educação rural” ou de educação no campo que foram surgindo no Brasil eram marcados pelas contradições entre cidade e campo.

As cidades se tornavam grandes centros atrativos, provocadas pela migração campo – cidade. Para a burguesia os aumentos da população no espaço urbano trariam consequências sociais, quer dizer, perturbariam a ordem social.

O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para a sua perpetuação. Ao que parece a grande “missão” do professor rural seria de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios urbanos. (M AIA, 1982, p.6).

A contradição cidade-campo demonstra como o espaço rural era tratado pelas autoridades públicas da época. O atraso social, econômico e cultural impedia as populações residentes no campo de se beneficiarem de direitos como educação, saúde e acompanhamento técnico.

O discurso do movimento ruralista que envolvia políticos e também educadores, referente a questão da educação no campo partia de uma concepção conservadora, ao passo que a fixação do homem na terra estaria sob responsabilidade do professor de convencer os camponeses a permanecerem num campo sem perspectiva.

É importante ressaltar que a concepção da “educação rural” está embasada e sustentada numa visão colonialista, escravista e latifundista que, por vários séculos, vem mantendo o campo brasileiro com a pior concentração fundiária do mundo. Esse processo histórico continua promovendo grandes desigualdades sociais no espaço agrário brasileiro.

Os trabalhadores camponeses sempre foram marginalizados, considerados “cidadãos” de segunda classe, o que podemos chamar de cidadãos sem cidadania. Tal fato fica bem nítido para Santos (1987, p. 28) que reflete sobre cidadania rural, afirmando:

Esse homem do campo é menos titular de direitos que a maioria dos homens da cidade, já que os serviços públicos essenciais lhes são negados sob desculpa da carência de recursos para lhe fazer chegar a saúde, educação, água e eletricidade, para não falar de tantos outros serviços essenciais.

Vale ressaltar que o homem do campo enfrenta preconceitos que segundo o autor não tem seus direitos garantidos em relação ao homem da cidade. O debate político em torno da educação no campo não tinha como prioridade buscar soluções qualitativas para os problemas que eram inerentes a conjuntura, considerados entrave às melhorias necessárias para a permanência na terra. Pensar o campo e um novo modelo de escola era uma necessidade presente.

O espaço rural sempre esteve nas pautas de debates polêmicos que envolveram os diversos segmentos da sociedade nas discussões em todas as épocas.

A apropriação do campo no Brasil foi consequência da concepção do modelo econômico que se instituiu sob o controle das classes dominantes, as quais se apossaram das terras para impor e exercer o poder nas esferas econômica e política.

1.3. Programas educacionais para o campo

As décadas de 1930 a 1940 foram marcadas por programas de educação no campo. Patrocinado pelo Ministério da Agricultura e pelo governo Vargas, tiveram

início as colônias agrícolas e os núcleos coloniais, com o intuito de estimular o cooperativismo.

O programa Escola para o “Brasil Rural”, promovido em 1949, no Rio de Janeiro, que debatia a falta de formação básica dos professores amparados em material didático que para acentuar ainda mais as dificuldades, não estava traduzido para o português, na sua maioria eram importados da França e Portugal, fator este que alimentava o descaso das autoridades em relação à educação camponesa. Esse programa visava em suas ideologias manter o poder do Estado sobre o meio rural, o que nos dias atuais não é diferente.

É importante ressaltar que a “educação rural” foi patrocinada pelos programas norte-americanos e teve grande repercussão com a criação da Comissão Brasileiro - americana de Educação das Populações Rurais (CBAR).

A partir dessa Comissão foram implantados cursos rápidos e práticos, das quais teve participação da imprensa, rádio, cinema, a edição de publicações instrutivas e semanas ruralistas. Em 1952 e 1955, foram implantados a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR).

A CNER tinha como missão preparar “técnicos” para atender às necessidades da educação de base, enquanto o SSR “mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos estados de todo território brasileiro”. Também em 1947, o governo criou o movimento de educação popular chamado Campanha de Educação de Adultos, figurando-se a experiência de Missões Rurais de Educação de Adultos.

As missões rurais de acordo com Maia (1982, p. 6) partem em missões pelo interior, como as mineiras, adotando uma postura assistencialista, atendendo às populações marginalizadas às vias férreas e que se tornaram conhecidas como “Trem da Alegria.” Este trabalho tinha como função proporcionar cursos de magistério para professores do campo.

Com a criação da CNER e do (SSR) o foco era fomentar trabalhos comunitários e diversas atividades para alavancar as melhorias de vida dos camponeses, que incluíam áreas como saúde, economia doméstica e artesanato.

Os programas da CNER não superaram a problemática que havia no espaço rural, imposto por um modelo escravocrata, colonialista; os debates então realizados não focavam as questões-chave de interesses dos trabalhadores camponeses.

O programa se limitou em manter a mesma dinâmica de desigualdades sociais, ou seja, delimitando claramente a dicotomia entre espaço urbano e espaço rural, sem afrontar os interesses dos dominadores, mantendo assim a mesma reprodução e fórmula de dominação social, cultural, econômica e política. A respeito dessa questão, Leite, (2002, p. 37) declara:

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e o CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.

Ao não levar em conta os aspectos socioculturais dos diferentes grupos de trabalhadores do campo, muitos programas educacionais no Brasil, que pareciam em tese dar uma contribuição significativa, não atingiram seus objetivos, por diversos motivos, como muitas vezes não atendia às demandas específicas das minorias.

A idéia de fomentar o trabalho comunitário não atendia e nem contemplava uma prática participativa, pois ao contrário do que devia ser, marginalizavam as minorias, ou seja, faziam o inverso, despertavam o individualismo. Para reforçar essa argumentação, Leite (2002, p. 37) menciona que:

Além disso, as lutas ou reivindicações das minorias rurais ficaram obscurecidas, sucumbindo frente às expressões comunitárias repassadas pela educação/informação veiculadas na campanha. É esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade trabalhadores sem-terra, arrendatários, bóias-frias e outros não tinham voz e nem vez frente às decisões comunitárias, visto que deveriam ser gerais, coletivas e não para o atendimento de segmentos isolados.

As investidas dos programas educacionais tinham como objetivo conter a migração rural e proporcionar a fixação do homem no campo. Ao contrário do que propunham as missões rurais, o êxodo rural se intensifica a partir da década de 1960, ou seja, os programas não surtiram os efeitos esperados. Alguns estudiosos consideraram a década de 1950 como a época de crise da educação.

Ainda a respeito desta questão, a educação não teve a devida atenção para a maioria das massas, o que prevalecia era “a educação como privilégio” para uma minoria.

Se a educação de modo geral já apresenta deficiência, a educação no campo é a mais prejudicada, pois ali era desconsiderado como espaço de cidadania. O discurso da *polis* era formar e politizar para viver na cidade. Sem atentar para a contextualização da realidade brasileira.

Alguns equívocos ainda se manifestam de forma preconceituosa quando não se considera que a função da educação é formar, conscientizar e politizar o educando para exercer a sua cidadania nos diferentes espaços, não só nas *polis*, mas também no campo.

No Brasil, foram implantados diversos projetos de educação, nas diferentes épocas. Analisá-los a partir das Leis das Diretrizes e Bases da educação brasileira de (1948 e de 1961), possibilita a identificação das contradições da educação brasileira, no âmbito geral e da educação no campo. Segundo Leite (2002, p.39):

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira - entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

Como podemos observar, por vários motivos, a escola fundamental no campo não se efetivou devido à falta de recursos humanos e de orientação pedagógica. Sem investimentos públicos, ficou relegada ao acaso e impossibilitada de atender às demandas de uma população carente de educação e, por que não dizer, dos diversos serviços sociais.

É importante ressaltar que esses movimentos que surgiram tinham ligação com os partidos de esquerda, embasados na experiência das lutas das ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais, Movimentos Educacional de Base (MEB) e outros movimentos.

Desencadeia-se como uma reação em defesa dos trabalhadores rurais e das massas marginalizadas. Neste contexto surgem os projetos de educação popular para jovens e adultos, a luta pela reforma agrária. Essas reações da sociedade organizada caminhavam para a construção de uma alternativa contrapondo a concepção de projeto que o Estado brasileiro havia instaurado e que privilegiava a minoria.

Com a intensificação do processo de industrialização nas décadas de 1960 e 1970, o centro-sul do país torna-se região com crescimento econômico significativo para o desenvolvimento do Brasil.

Esse desenvolvimento é marcado por um crescimento desigual entre as regiões Centro-sul e Nordeste e desigualdades sociais. Autoridades governamentais preocupadas em promover e fomentar a economia da região Nordeste, criam o primeiro Plano da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste, a SUDENE. Para Calazans (1993, p. 29):

No primeiro Plano de Superintendência de desenvolvimento do Nordeste – Sudene – não se toca em projetos educacionais. No segundo plano, 6% do investimento destinavam-se ao desenvolvimento de recursos humanos mediante treinamento vocacional agrícola e industrial, preparo de pessoal para os estados e os municípios e programas universitários e pré-universitários.

Para destravar o país e responder às necessidades das demandas capitalistas, seria necessário pensar na criação de programas ou plano que contemplassem o desenvolvimento econômico da região Nordeste. O primeiro Plano da Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste surge dentro de um contexto político e de construção do planejamento e reorganização territorial.

O plano de ação política para o Nordeste não menciona e nem contempla a educação no campo, deixando claro que a educação não é prioridade para esse espaço carente e desprovido de políticas públicas. As atenções são voltadas para a vocação agrícola e industrial.

Com a deficiência dos programas educacionais no campo, surgem os projetos de educação informal voltados para orientação de técnicas agrícolas. Um exemplo disso foi à criação da Extensão Rural que passou a realizar diversas atividades, promovendo transformações significativas no campo político.

Apesar da controvérsia, emergem alternativas e novas concepções de educação no Brasil, como o método Paulo Freire e outros movimentos no campo da educação, porém não obtiveram sucesso; os mesmos foram reprimidos pela ditadura militar de 1964.

Ressaltamos que todos os programas de educação “rural” implantados no Brasil foram incapazes de atender às reais necessidades dos povos camponeses. Este sistema educacional brasileiro mostrou, no decorrer da história, a sua

ineficiência, pois a educação ofertada no campo visava aos interesses do modelo social vigente (as oligarquias agrárias e a classe política).

A década de 1960 foi marcada por profundas transformações, pela crise do modelo desenvolvimentista, crescimento acentuado da migração das populações carentes para as áreas urbanas.

O golpe militar modificou a estrutura sociopolítica do país, tornando o Brasil dependente economicamente de capitais estrangeiros e conseqüentemente a anulação dos direitos civis e a intensificação da repressão militar, colocando -se na clandestinidade os vários movimentos alternativos de resistência. A meta prioritária do regime estava centrada do desenvolvimento do “milagre econômico”. Foi quando o Brasil se aproximou do Fundo Monetário Internacional (FMI).

Algumas mudanças foram impostas, trazendo conseqüências negativas para a educação rural, os programas de assistência técnica por meio da Extensão Rural, conforme Leite:

Nesse contexto constatamos a penetração incisiva da Extensão Rural e sua ideologia no campo, substituindo a professora do ensino formal pelo o técnico e pela extensionista, cujos vencimentos eram subsidiados por entidades como a Inter-American Foundation ou a fundação Rockefeller. (LEITE, 2002, p. 43).

A professora foi substituída pelo técnico da extensão rural, e a educação formal cedeu espaço à educação não formal, com ênfase na qualificação para o trabalho agrícola. Como a questão econômica era o carro chefe da política social brasileira no início das décadas de 1960/70, a educação não teve a devida prioridade na conjuntura que atravessava o país.

Para Leite (2002), a educação não se constituía como “meta a ser alcançada, mediante um projeto escolar autônomo, técnico e pedagogicamente estruturado”. A educação estava relegada ao segundo plano: tanto a educação urbana quanto a educação rural.

Neste contexto, o ensino técnico foi impossibilitado de atender às exigências do setor agroindustrial. Os cursos técnicos ganharam atenção especial, pois tinham como objetivo garantir o aumento da produtividade.

Desse ponto de vista a escola no campo deixa de ser importante. Com essa lógica capitalista e economicista, promoveu-se o enfraquecimento dos programas educacionais para este setor.

A intervenção do Estado tanto na política e na economia visava favorecer a agricultura de mercado e as agroindústrias produtoras de alimentos e consequentemente aumentar a produção agrícola e a exportação. O ensino técnico daria suporte a essa política agrícola, como afirma Qu eiroz, (2004, p. 23):

O objetivo era de profissionalização dos jovens, de maneira antecipada, com isso formando maior número de trabalhadores para o mercado, ao mesmo tempo barrando a entrada do ensino superior. Com isso procurava-se tanto manter fortemente o controle político e social, impedindo as organizações e movimentos de lutarem para as mudanças estruturais da sociedade, quanto intensificar a produção e o desenvolvimento capitalista.

O processo de intensificação capitalista e o aprofundamento das desigualdades sociais provocaram reações nos vários segmentos da sociedade organizada.

Neste contexto, surgem os movimentos sociais de luta que engendram uma nova proposta de educação voltada para a realidade do campo. Assim os camponeses passam de simples antagonistas à protagonistas de sua própria história.

A luta consiste na consolidação da educação no e do campo. Não lutar pela “educação rural” era sinônimo de atraso, de discriminação e de arcaísmo, mas essa luta fez com que os movimentos sociais e intelectuais discutissem a possibilidade de pensar e provocar, junto aos camponeses, quilombolas, povos indígenas e ribeirinhos, outra concepção de educação no/do campo e para o campo, numa perspectiva de que a escola fosse um instrumento de luta dessas categorias.

Neste sentido, a Pedagogia da Alternância, a partir das EFAs (Escolas Família Agrícola), vem trazer algumas reflexões acerca do tema e propor novas alternativas para que se possa efetivar uma nova práxis em relação à educação que se faz no campo.

Por tal motivo, a iniciativa de estudar as três Escolas Família Agrícola, localizadas nos municípios de Goiás, Orizona e o Uirapuru, no Estado de Goiás. A saber, questionam-se como estas escolas estão contribuindo para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa. O problema que está posto refere-se ao modelo de educação que se faz no campo, por entender que as escolas existentes ali ainda têm currículos, conteúdos e calendários construídos a

partir de uma visão urbana. Assim, a educação praticada no campo apresenta estas características:

- Educação rural descontextualizada – estimula a migração campo/cidade;
- A formação para a agricultura camponesa é inexistente;
- As escolas Agrotécnicas, Agrícolas e Escolas Fazendas não têm como objetivo a formação de técnicos para viabilizar a agricultura camponesa familiar. Mas são formadoras de profissionais para as grandes empresas do agronegócio.
- O campo é pensado apenas como território da produção, ou seja, do ponto de vista produtivo (econômico), não como território de vida de cultura, de possibilidades para os povos que moram e trabalham nesse lugar;
- Transporte de alunos do campo, a migração rural e o desaparecimento das escolas rurais;
- Ensino desvinculado da realidade dos educandos do campo;
- Ensino sem compromisso com o desenvolvimento local;
- Falta de técnicos com conhecimento da realidade camponesa.

Assim, a educação no campo constitui um reforço ao modelo praticado nas cidades.

Nessa contradição do modelo e da negação dos direitos das massas e da marginalização dos trabalhadores, destacam-se as iniciativas de resistência e o grito dos oprimidos, buscando-se na luta a construção de alternativas e ocupações de novos territórios.

A educação que nasce do acúmulo das experiências e das trajetórias das lutas sociais dos trabalhadores camponeses, na tentativa de inventar uma nova concepção de educação a partir dos povos que habitam esses territórios.

1.4 A concepção de educação do campo

As lutas históricas deflagradas nos diferentes territórios fazem ressurgir novas concepções de visão de mundo, entre elas a educação do campo como instrumento de transformação social.

Para Mézáros (2005, p. 17): para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens? As interpretações dos fenômenos sociais terão

que acarretar numa compreensão da realidade e provocar a indignação frente à problemática que se faz dos homens incapazes de reagir ao sistema que lhes mantém aprisionados.

A construção de um projeto de educação pensado a partir das organizações e comprometido com as transformações sociais é o resultado da tomada de consciência das classes expropriadas pelo sistema capitalista.

Essa expropriação é ao mesmo tempo uma sucumbência que o homem tem que enfrentar para reagir ao sistema, pois a prisão e a alienação que antes matavam o homem tornam-se alicerce para a indignação e reação ao sistema.

O neoliberalismo tem exercido sua imposição no cenário nacional e internacional e provocado uma crise de valores e marginalização que tem excluído a população do mercado, gerando uma negação da cidadania.

É interessante a temática levantada pela I Conferência Básica para as Escolas do Campo, realizada em 31 de julho de 1998, (*apud* FERNANDES et alli, 2004, p. 23), quando questiona qual é a educação que está sendo ofertada no espaço rural.

Destaca que:

... Sobretudo, deve ser uma educação no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Existem muitas diversidades regionais no Brasil. Para pensar um projeto de educação do campo, é preciso, também, saber das dificuldades existentes no campo e trabalhar essas contradições presentes no território camponês e na sociedade de modo geral. É preciso pensar uma educação voltada aos interesses da vida no campo e ao mesmo tempo rever o método de ensino que desumanamente não respondeu às necessidades dos camponeses.

A educação ligada à vida, à cultura, ao trabalho, à política e à cidadania se faz necessária para repensar as práticas pedagógicas nas escolas localizadas no campo. Mas ainda assim atentar pela diversidade existente em todo território brasileiro. O conceito de educação do campo e as experiências realizadas pelas EFAs necessitam de alguns questionamentos: A exemplo, como os camponeses participam na construção dessas propostas que norteiam esse repensar da educação no campo? Quem pensa a educação do campo? Quem pensa a educação na Pedagogia da Alternância? São os camponeses?

A grande questão quando se fala de atendimento escolar de populações rurais é saber se os conteúdos estão vinculados à realidade camponesa. Essa prática metodológica interfere na compreensão de mundo dos cidadãos porque não refletem as questões sociais, econômicas, políticas, culturais com base na sua realidade. De acordo com Nascimento (2005, p.154):

Pode-se afirmar a existência de políticas educacionais e de parâmetros curriculares que estejam vinculados à realidade do campo? Historicamente não se sabe que não. A partir dos anos 90 muitos avanços aconteceram devido a pressões realizadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo. A própria LDB, Lei nº 9.394/96 alerta: “Adaptar os conteúdos, os calendários e o material didático às condições de vida do meio rural”. Mesmo assim, nem tudo o que a Lei Nacional reza tem a sua aplicabilidade nos municípios e nos Estados. Além disso, afirma veemente o Artigo 28 da LDB:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- | - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- || - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- ||| - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

É importante salientar que a LDB enfoca que o ensino no campo precisa ser diferenciado, atender às especificidades das diferentes regiões do país, atentando para a vida no espaço rural.

Ainda assim, essa lei não é rigorosamente respeitada pelos municípios e estados, essas adaptações não são implementadas nas escolas no campo como reza o Artigo 28 da LDB.

Desse ponto de vista, a educação para os camponeses precisa atender duas dimensões quando se refere à escolarização formal e não-formal. A educação não-formal parte das experiências, das lutas de (re) existência, ou seja, das vivências cotidianas e da (re) criação das manifestações culturais do campo.

Neste sentido, existem muitos educadores e educadoras dedicando-se e fazendo a educação do campo, a partir da vivência das lutas e das experiências da vida real. Segundo Caldart (2001, p. 66):

Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus

saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade.

As relações existentes no campo brasileiro demonstram que ainda estamos sob influência da oligarquia agrária que se produz e reproduz. É importante salientar que as experiências dos educadores/as têm contribuído para a recriação de um movimento social que busca valorizar as práticas culturais dos povos do campo.

Para Nascimento (2005, p.155) “É daqui que surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica do campo”.

O projeto pedagógico de educação para o campo consiste -se na valorização das manifestações culturais no espaço rural. Ainda de acordo com Nascimento (2005, p.155):

O projeto de renovação pedagógica para a educação do campo deve levar em consideração que no meio rural se fala por meio dos gestos, dos símbolos (ritos, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa. Esta renovação se contrapõe as atuais dimensões educativas ou seriam **deseducativas**? Com matrizes pedagógicas esquecidas pelo domínio da fala, da transmissão do discurso do mestre para os alunos/as depósitos que em silêncio recebem a informação. Percebe-se assim que os projetos entre educação do campo e educação formal e bancária proposta pelos governos são paradoxais. (grifo do autor)

A luta encampada pelos movimentos sociais pela educação básica do campo parte da perspectiva da construção de um projeto engajado no reconhecimento da cultura camponesa. Para tanto, a educação do campo entende o campo como espaço de vida, espaço de produção e reprodução de cultura como lugar de produção de alimentos e território de conflitos sociais.

Atentar para as várias dimensões socioculturais do camponês para construir uma proposta pedagógica que responda às demandas reais dos camponeses é buscar a efetivação de uma educação comprometida com a realidade e que promova o homem do campo como sujeito da sua história. Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004, p.11):

A Educação do campo nasce de outro olhar sobre o campo. Interrogamo-nos porque nem sequer os governos democráticos, nem sequer o movimento educacional progressista conseguiram colocar em seus horizontes o direito dos camponeses à educação. O olhar negativo, preconceituoso do campo e seu lugar no modelo de desenvolvimento seriam responsáveis? A agricultura camponesa vista como sinal de atraso, inferioridade, como um modo de produção, de vida e de cultura em extinção? Como quebrar o fetiche que coloca o povo do campo como algo a parte?

A educação do campo está sendo construída em diferentes espaços geográficos do país. A pressão dos movimentos sociais sobre o poder público para garantir a construção de uma proposta pedagógica inovadora tem mobilizado a sociedade em geral para refletir sobre essa problemática.

A educação do campo tem como meta tornar os camponeses protagonistas dos seus destinos. Nessa perspectiva a escola deve cumprir sua função social e política, ensinando a pensar a sociedade e compreender as suas contradições, para então intervir e transformar a realidade na qual se encontra inserida.

Pensar a educação numa lógica antiexploração, antiopressão, antidominação e antialienação é contrariar o domínio do capital. A perspectiva da educação que tem como base a emancipação humana tem em seus princípios norteadores, antes de tudo, uma escola viva e comprometida com a transformação social.

O campo como território em disputas requer uma reflexão para estabelecer o debate, a saber: qual é o campo que temos? E qual é o campo que queremos? Qual é o papel da educação do campo, num campo que se encontra em contradição? Conforme Caldart (2004, p.110):

Um dos entraves ao avanço da luta popular pela educação básica do campo é cultural. As populações do campo incorporam em si uma visão que é um verdadeiro círculo vicioso: sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo. Ou seja, uma situação social de exclusão, que é um dos desdobramentos perversos da opção de (sub) desenvolvimento do país, feita pelas elites brasileiras, acaba se tornando uma espécie de bloqueio cultural que impede o seu enfrentamento efetivo por quem de direito. As pessoas passam a acreditar que para ficar no campo não precisam mesmo de “muitas letras”.

Esta situação é um problema porque diz respeito a uma questão preocupante que se construiu no decorrer da história, e querendo ou não, este comportamento é frequente no campo e enfraquece a luta. Romper com esse paradigma é um grande desafio para repensar e construir o projeto popular de desenvolvimento do país.

A construção de um projeto de educação que envolve a participação dos sujeitos do campo implica na criação e efetivação das políticas públicas, na garantia dos seus direitos de cidadãos.

As ações coletivas e a educação de qualidade no campo ajudam na superação das dificuldades que os camponeses deparam, cotidianamente, em

relação às questões ligadas à política, à economia, à cultura, à religião, à agricultura, ao desenvolvimento intelectual e exercício de uma cidadania plena.

As propostas por uma “Educação Básica do Campo” no Brasil têm conseguido apoio dos diversos seguimentos da sociedade, que conta com a participação efetiva dos movimentos sociais, Universidades e outras Instituições brasileiras, que reforça a importância de priorizar as escolas no espaço rural. E a necessidade de desenvolver políticas públicas e investir em infra-estrutura nas escolas no/do campo. Segundo Nascimento (2005 p. 157):

No Brasil e em Goiás, as crianças fora da escola concentram-se nos grandes bolsões de pobreza existentes nas periferias das cidades e nas áreas rurais. Há uma política nos municípios que estimulam os estudos na cidade retirando do cenário educacional as escolas do campo. O MST, os CEFFAs (Centro Familiares de Formação por Alternância) e as organizações indígenas estão lutando na contramão da história, buscando reverter este dado que reflete a existência de política públicas adequadas a uma concepção urbanocêntrica de educação.

Para o autor a política educacional desenvolvida nos municípios promove a migração dos alunos residentes no campo para estudarem nas cidades. As políticas públicas que estão sendo elaboradas e implementadas para fortalecer a educação do campo e a permanência na terra, são resultantes das organizações dos movimentos sociais e de grandes debates com os setores do poder públicos.

Definir as políticas públicas como direito para assegurar a cidadania de uma população que moram, trabalham e que querem estudar na escola no campo, sem precisar deixar o campo para estudar.

Uma das ações em curso nos municípios do Estado de Goiás e em diversos municípios brasileiros é a “nucleação” das escolas no campo. É um processo gradativo de agrupamento de pequenas escolas unidocentes e plurisseriadas do espaço rural em Escola-Núcleo com características próprias de organização e funcionamento e com uma proposta pedagógica vinculada ao contexto do campo (Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2003).

Essas escolas-pólo estão localizadas nos Projetos de Assentamentos Rurais, nas comunidades rurais e nos povoados (Secretaria Municipal de Educação, 2008 Em Anexo). Elas surgem a partir das reivindicações dos moradores da região, com o intuito de satisfazer às necessidades dos alunos. Isso devido à existência de escolas isoladas, com poucos alunos, e na maioria das vezes em condições precárias de funcionamento.

As escolas-pólo atendem os alunos do campo de educação infantil e de ensino básico completo. A iniciativa da criação das escolas -núcleo pode contribuir para a superação de algumas deficiências existentes na escola do campo: a sobrecarga de trabalho assumido pelo professor nas escolas multisseriadas que ainda existem em diversas regiões do país. Como afirma o Censo Escolar (2002):

64% daquelas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos, resultando em turmas com, aproximadamente, 27 alunos. Essas turmas têm um único professor que ministra o conteúdo relativo às quatro séries iniciais do ensino fundamental.

A nucleação das escolas no campo pode ter uma importância relevante se essa integração viabilizar melhorias nas estruturas físicas e pedagógicas. O fato da permanência da escola ser na comunidade rural permite rever alguns conceitos referentes à concepção de educação.

Há possibilidades de se fazer um ensino contextualizado levando em consideração os aspectos socioculturais do campo. Ao mesmo tempo sabemos das carências que vivem estas escolas: a falta de infraestrutura é outra questão relacionada com a formação e qualificação dos professores.

É preocupante a situação em que se encontram os profissionais da educação no campo brasileiro. Segundo Nascimento (2005 164):

Os educadores/as são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o trabalho da docência e, principalmente, os coloca num círculo vicioso e perverso. Isto faz gerar uma consequência problemática: como vítimas (os educadores/as) constroem novas vítimas, os educandos/as das escolas do campo.

Nas últimas décadas, surgiram várias ações e iniciativas com a participação efetiva dos movimentos sociais do campo, em destaque o MST e o Movimento por uma Educação Básica do Campo, e considerando avanços significativos da LDB de 1996, que respalda e ampara as escolas do campo, a partir das necessidades e especificidades regionais.

A luta por Reforma Agrária e por um projeto de educação no/do campo fez com que surgissem programas específicos como o PRONERA ¹ (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), destinado à formação de educadores/as, a garantia de escolaridade e formação profissional para jovens e adultos dos Projetos de Assentamentos rurais. Para Vendramini (2007, p. 129):

A defesa de uma educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural. E, especialmente, o reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas (saúde, educação, transporte, infra-estrutura etc.). Portanto, pensar um projeto de educação do campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

A resistência dos camponeses, a luta para garantir os direitos básicos, promover mudanças e transformações sociais é uma tentativa de romper com o processo de exclusão que marginaliza a sociedade como um todo, mas, principalmente, as populações do campo.

Outra conquista importante dos movimentos sociais foi a realização da primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo em Luziânia/GO, realizada em julho de 1998.

A manifestação popular culminou com a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, publicada no Diário Oficial da União de 4 de julho de 2003.

A primeira Conferência foi um marco inicial para consolidar a discussão sobre a problemática do campo, em especial a educação envolvendo as diversas entidades e instituições brasileiras e estrangeiras. O aprofundamento do debate ocorreu na II Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em agosto de 2004.

Após a realização das duas conferências, foram definidas as propostas de encaminhamento, com base nos diagnósticos, refletindo sobre a realidade que vive

¹ O PRONERA também financia formação superior para camponeses: curso da turma especial de direito e pedagogia da terra na UFG (Universidade federal de Goiás) e geografia na UNESP (Universidade Estadual de São Paulo)

as escolas do campo. A carência de políticas públicas para o campo tem acarretado um processo de abandono e discriminação das populações que ali residem.

A necessidade de implementação dessas políticas tem como princípio romper com esse processo de exclusão e discriminação que há séculos aflige as minorias camponesas. Por isso, a criação de políticas públicas para o campo é de grande relevância para avançar nas conquistas dos trabalhadores camponeses. As declarações da I e da II Conferência por Uma Educação Básica, em Defesa da Educação do Campo, consta que:

- Faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens;
- Ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola;
- Falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária;
- Falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica;
- Os mais altos índices de analfabetismo estão no campo;
- Falta uma política de valorização do magistério;
- Currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
- Em muitos lugares, atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com aquela realidade;
- Deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo;
- Estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno, atraente;
- Faltam escolas técnicas regionais (ensino básico e médio);
- Não há formação contínua para os educadores/as do campo;
- Não há pesquisas e estudos sobre a problemática do campo.

Nessa perspectiva, a educação do campo estabelece novas concepções pedagógicas de um projeto verdadeiramente articulado com as questões e problemas que vive o mundo rural.

Ressaltamos que as várias concepções de educação trabalhadas e implementadas no decorrer das décadas para os povos do campo implicaram numa série de dificuldades que merecem pesquisa para explicar com profundidade como essas ações pedagógicas se deram no campo brasileiro.

Ao refletir sobre as discussões realizadas referentes às concepções de educação, constatamos a existência de três expressões que parecem ter o mesmo significado, porém apresentam visões de mundo diferentes.

A educação rural considerada como sinônimo de atraso, vinculada aos interesses da oligarquia agrária, tinha pretensão de fixar o homem no campo sem possibilitar-lhe as condições necessárias.

O sentido de espaço estava restrito à localização geográfica, e o ensino não tinha eficiência; considerava-se que gente da roça não precisava estudar. Enquanto a educação no campo também está associada apenas ao espaço geográfico, pois há uma transferência de conteúdos da escola urbana para a escola no campo.

Observa-se que possui uma grade curricular, desvinculada da realidade camponesa. O ensino nessas escolas fortalece a dicotomia campo/cidade, porque não trabalha as questões culturais ligadas ao campo, ou seja, a identidade do aluno.

O termo “educação do campo” parte de uma proposta pensada pelos trabalhadores para os trabalhadores do campo, incluindo todas as categorias como camponeses, quilombolas, indígenas, assalariados, ou seja, todos aqueles que trabalham e residem no espaço rural. Para Caldart (2004, p. 25):

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais.

Como disse a autora, a educação do campo é pensada a partir da realidade, da problemática e das necessidades das diversas populações que habitam o território rural.

Dentro dessa necessidade de construir a escola com gestão democrática, com currículos escolares sustentados na realidade, colaborar-se para a reflexão e a construção de novas culturas fundamentadas na superação do individualismo, valorização das ações coletivas, bem como pensar o campo integrado a um novo projeto alternativo de desenvolvimento para o país.

As relações que estabeleceram no território brasileiro foram marcadas por grandes desigualdades sociais: a negação do direito à educação tanto para os trabalhadores da cidade como para os trabalhadores do campo.

Desse ponto de vista, consideramos o campo como espaço de lutas e de resistências empunhadas pelos movimentos sociais: território de conflitos e de disputas por atores sociais; que reivindicam diferentes interesses.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as lutas e as discussões sobre a problemática do campo fizeram com que surgissem novas iniciativas de educação para os camponeses. As experiências da educação na Alternância no Brasil serão discutidas no capítulo seguinte.

2 - A GEOGRAFIA DA ALTERNÂNCIA NO BRASIL: CENTROS FAMILIARES DE FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA (CEFFAs)

No mundo dos CEFFA's, uma das maiores riquezas é a diversidade, a multiplicidade de situações no espaço e no tempo, que permitem uma visão ampla, aberta, planetária, mundial da realidade educativa. Esse intercâmbio de conhecimentos, de situações e de experiência traz novas problemáticas, que têm como consequência, a necessária adequação e inovação em relação à realidade em constante mutação. Calvó (2005, p. 22).

O movimento dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) no mundo e no Brasil tem como objetivo articular e incentivar as práticas de educação do/no campo, na tentativa de viabilizar o desenvolvimento sustentável em prol das populações camponesas desassistidas pelo poder público, criar e desenvolver uma proposta de educação que ajude a melhorar a renda econômica familiar e promover mudanças no âmbito local, proporcionadas pelo ensino inserido na realidade dos jovens do campo, ao torná-los protagonistas na transformação do seu meio social.

A “geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil” será apresentada para compreendermos a construção de um sistema educativo desenvolvido pelas Escolas Família Agrícola – EFAs.

A alternância constitui-se num método pedagógico de ensino e aprendizagem diferenciado, ao ter como base elementar do processo formativo a alternância construída a partir de uma concepção fundamentada numa prática pedagógica embasada na problemática real.

Dessa maneira explicitamos os antecedentes da Alternância no Brasil e sua origem – que tem como matriz a França.

2.1 A *Maison Familiale Rurale* (MFR): construção e expansão no mundo

A primeira experiência com a Pedagogia da Alternância surgiu na França, na década de 1930, na região de Lot-et-Garonne denominada de *Maison Familiale Rurale* (MFR) ou Casa Familiar Rural (CFR). Essa iniciativa surgiu com a expansão do capitalismo industrial na Europa, que implicou em mudanças significativas da questão agrária impulsionado pelo processo de urbanização e ocasionada pela

migração rural. Essa nova realidade provocou grandes desafios para os agricultores franceses, com relação à permanência dos jovens no campo. Segundo Queiroz (2006 p.16-17):

Na realidade da França, na década de trinta, período entre as duas grandes guerras mundiais, encontramos uma organização rural que se despontava o SCIR, (Secretariado Central de Iniciativas Rurais) mas ao mesmo tempo uma realidade desafiante que exigia um trabalho de reconstrução social e econômica. Na agricultura, a realidade agrária baseada na produção familiar apresentava situação educacional de abandono por parte do Estado.

O surgimento das Casas Familiares Rurais² deu-se a partir de um processo de reflexão e de resistência dos camponeses franceses na tentativa de descobrir ou buscar soluções para os seus problemas.

A organização dos movimentos de iniciativas dos trabalhadores rurais culminou em grandes debates para refletir sobre alternativas para a realidade camponesa, questão relacionada à educação para os filhos dos camponeses e a permanência na terra, sendo que a prática pedagógica destinada aos educandos não respondia aos interesses dos camponeses, ou seja, não tinha ligação com a sua vida.

O contexto em que viviam os camponeses franceses era uma situação de abandono total, principalmente com relação à educação. Diante dessas dificuldades, os filhos dos camponeses tinham que abandonar a sua família e a sua comunidade e ir para a cidade para continuar seus estudos ou permanecer junto à família e interromper o processo escolar, pois estas precisavam do trabalho de seus filhos e não tinham condições de mantê-los na cidade.

Para Queiroz (1997) é essa a realidade que estava posta aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à Igreja. A realidade social, econômica, política e educacional impunha desafios novos e exigentes às famílias camponesas francesas, às suas organizações e lideranças.

Vale ressaltar que essa problemática pela qual passava o campo na França resultou numa tomada de atitudes frente à deficiência do projeto educacional do Estado que não contemplava as aspirações das populações do campo.

² Casas Familiares Rurais (CFR): utiliza como método de ensino a Pedagogia da Alternância, que permite ao jovem passar duas semanas em seu meio profissional e social – períodos de aplicação do conhecimento adquirido – e uma semana na CFR – em movimentos que proporcionam o exercício constante de reflexão sobre a teoria e a prática.

A Pedagogia da Alternância não nasceu de uma pesquisa científica ou de uma observação sociológica, mas da tentativa de responder a um problema colocado por alguns camponeses e jovens de que a escola seria importante para o campo. De acordo com Azevedo (1999, p.102):

Seu idealizador não foi nenhum educador que colecionava títulos acadêmicos, apenas um religioso procurando resolver, através da educação das crianças e dos jovens, os problemas da ignorância e da pobreza de uma comunidade rural extremamente carente e excluída pela sociedade, empregando uma pedagogia adequada à realidade deles, tendo, acima de tudo um profundo respeito pela identidade cultural daquelas crianças.

Como não existiam políticas públicas destinadas ao campo, tornava-se difícil para os camponeses continuarem trabalhando na agricultura. Muitos partiam para as cidades na esperança de encontrarem melhores condições de vida.

Outros procuravam mandar seus filhos para estudarem nas cidades. Atraídos pelas novidades da cidade, muitos jovens se recusavam a retornar para o campo. Estas situações provocaram intenso êxodo rural da juventude camponesa.

De certo modo, as reflexões passaram a fazer parte das discussões sobre os problemas que afligiam os camponeses franceses, a mobilização dos movimentos como o sindicato e Igreja foi o ponto chave para iniciar uma ação pedagógica alternativa e viável que pudesse resolver a problemática da educação no campo.

Esta nova iniciativa educacional precisava responder às necessidades de formação de técnicas agrícolas e a formação integral dos jovens camponeses. Esta proposta pedagógica teve como mentor e criador o Abbé Granereau. Segundo Nascimento (2005, p.35):

Em meio a essa difícil e desafiante realidade, em Sérignac-Péboudou, perto de Lauzun, Província de Lot-et-garonne, uma pobre e pequena região do sudoeste da França, o presidente da seção Sindical da SCIR, Jean Peyrat, o secretário, padre Granereau, juntamente com outros agricultores franceses, começaram a discutir e tentar descobrir alternativas para a continuidade da educação escolar dos jovens trabalhadores rurais daquela região, depois dos estudos básicos.

Após várias discussões com a participação de camponeses, sente-se a necessidade de uma escola capaz de atentar para os problemas práticos do campo, de promover formação integral com ênfase nos aspectos técnicos e humanísticos.

Em 21 de novembro de 1935, surgiu na França a primeira experiência que dois anos depois, em 1937, daria origem a *MAISON FAMILIALE RURALE* ou *CASA FAMILIAR RURAL* (CFR), ou Escola Família Agrícola.

Segundo Chartier apud Nascimento (2005, p.36), a primeira experiência da MRFs (ainda não possuía este nome) em 1935 tinha 04 estudantes e aconteceu da seguinte forma: os jovens ficavam reunidos por uma semana em estudos num local apropriado (Casa Paroquial do padre Granereau). E, por três semanas, permaneciam na propriedade familiar.

A participação dos sindicatos, das cooperativas e de setores da Igreja católica contribuíram para a implementação da iniciativa que depois se constituiu num projeto educativo.

Com as Casas Familiares Rurais e a participação dos alunos, a experiência já demonstrava seu poder de sedução às crianças e jovens, que começaram a se interessar pelos estudos ministrados nesses centros formativos.

Valorizar as práticas do campo e a identidade dos jovens era o princípio básico da formação que se fazia por meio da alternância. Neste sentido podemos perceber que de fato é uma escola que rompe com o modelo urbano, caracterizando-se explicitamente numa escola do campo para as crianças e jovens do campo.

A partir dessa nova ideia e de uma escola nova, os agricultores acataram a causa. Nascia ali a experiência de uma escola alternativa, visando atender os desafios enfrentados pelos agricultores. Dessa forma, a escola poderia ajudar a criar possibilidades para promover o desenvolvimento socioeconômico das famílias camponesas.

A Casa Familiar nasceu como uma alternativa para responder a uma situação em que se encontravam os trabalhadores rurais. Neste aspecto, a escola desempenharia um papel fundamental: proporcionar-lhes conhecimentos voltados para as práticas agrícolas, ou seja, formação técnica e humanística.

Para tal, o currículo teria que ser construído e adequado à realidade, para enfim responder às necessidades que enfrentavam aqueles camponeses. Por tal razão, essa iniciativa fez com que houvesse uma reflexão profunda de como seria uma escola para atender à problemática do campo, o abandono em que se encontravam os agricultores e, principalmente, os jovens, que na maioria das vezes tinham que deixar sua família, sua comunidade para estudar na cidade e acabavam migrando para os centros urbanos. Segundo, Mello Costa, (1997, p. 6):

O ideário dos pioneiros, Padre Granereau e agricultores da comunidade era criar uma escola diferente, que propiciasse aos jovens a formação em três aspectos complementares, a saber:

- a) Uma formação técnica que considerasse a necessidade que o produtor rural tem da ajuda dos filhos no seu trabalho e este trabalho é complexo, minucioso e cheio de imprevistos. Uma longa aprendizagem prática e diversas observações são indispensáveis e por isso é necessário que o jovem fique o mais tempo possível na propriedade com seu pai. Por outro lado, o jovem precisa conhecer o porquê das diferentes atividades que acompanham sua rotina. O pai, absorvido em seu trabalho urgente, tem dificuldades e pouco tempo para dar explicação que satisfaça um jovem adolescente em pleno desenvolvimento e na maioria das vezes porque sempre se faz assim. Portanto são necessários estudos teóricos ao jovem para compreender e manter sua prática. Os jovens devem levantar suas preocupações técnicas a fim de ampliarem seus conhecimentos e seus valores. Esta formação deveria estar a cargo de um professor competente;
- b) Uma formação geral que levasse o jovem a expandir seu campo de conhecimento a fim de possibilitar-lhe a ultrapassagem das suas preocupações técnicas e a situarem-se no espaço e no tempo. A proposta deveria discutir aspectos referentes a história das profissões agrícolas, através do tempo; Geografia da França e do Mundo; ciências direcionadas à profissão agrícola; noções de administração e gerenciamento necessárias ao exercício de funções administrativas não só na sua propriedade como em órgãos e instituições agrícolas;
- c) Uma formação humana sólida visando à formação de um profissional da agricultura responsável e o surgimento de líderes competentes. O professor, além de ser competente deveria ser, também, um educador.

O currículo era outro aspecto importante para essa nova tarefa, pois teria que estar articulado com as questões práticas do agricultor e proporcionar a execução das experiências nas suas propriedades.

O internato ganhou ênfase devido ao fato de muitos alunos morarem distante, isso acarretava gastos com as viagens, portanto deveria continuar na escola hospedando-se ali por um tempo.

Conforme Azevedo (1999, p.106) “O internato era mantido pela comunidade, principalmente pelas famílias dos alunos, os quais levavam de suas residências os gêneros a serem consumidos na semana de permanência na escola.” Uma questão importante que deve se observar nas *Maison Familiaes Rurales* é a participação da família na educação dos filhos. Os cursos tinham duração de três anos.

Outro fator relevante é a participação das famílias na gestão da escola. Essa assunção ocorre por meio da associação organizado por um Conselho Administrativo do qual participavam pais, alunos e representantes de associações e sindicatos rurais e representante do setor agrícola.

A principal característica das Casas Familiaes Rurais é, conforme afirma Estevam (2003, p.36), a participação dos pais e da própria comunidade é uma das

características marcantes das Maisons de modo geral e que acompanha o projeto desde o início.

Chartier, (1985, p.25-26):

As principais características das Casas Familiares Rurais são: a responsabilidade das famílias, da gestão à associação, a alternância dos períodos entre o meio de vida sócio-profissional e a Casa Familiar, a vida dos alunos em pequenos grupos e em internatos, uma equipe de formadores, uma pedagogia adaptada. Nessas principais características da Casa Familiar percebe-se a diferença com outras escolas rurais. Diferentemente destas, as Casas Familiares Rurais (CFR) tem o seu currículo todo voltado para a realidade rural em que vivem as famílias dos alunos. Os pais participam de toda a vida da escola desde o acompanhamento integral dos filhos, quando estão junto à família da administração e manutenção da escola.

Desse modo, se organizava um sistema educativo e pedagógico que tinha alternância como instrumento inovador e dialógico que estabelecia a integração entre o meio sócio-profissional (família) e as MFRs (escola) espaço de formação. A convivência e as atividades coletivas despertavam nos jovens o espírito de solidariedade e de responsabilidade social.

Após a Segunda Grande Guerra Mundial (1945) a experiência se difundiu em todo território francês, houve um crescimento significativo das casas familiares rurais; a partir daí inicia-se o processo de construção em diversos países do continente europeu. Quando as MFRs se difundiram pela Europa, a proposta educacional já estava organizada teoricamente, para isto houve a participação de vários estudiosos na elaboração do fundamento filosófico e metodológico das MFRs.

A partir deste estudo, surgiu o primeiro instrumento pedagógico da alternância, o "Plano de Estudo". Azevedo (1999, p.107) diz que "esta experiência começou como uma proposta educacional modesta e pouco ambiciosa foi gradativamente sendo sistematizada e adquirindo um arcabouço teórico e técnico de sustentação".

No início da experiência, as aulas eram ministradas pelo padre como professor que orientava sobre as questões ligadas à agricultura que correspondia ao curso técnico em agricultura para os alunos. À medida que as MFRs iam se expandindo em território francês a partir das décadas de 1940, houve o processo de abertura profissional, com isto, foi necessária a contratação de técnicos e professores.

A necessidade de profissionais especializados e a organização pedagógica eram indispensáveis para responder significativamente ao crescimento das Casas Familiares Rurais, podendo-se dessa maneira auxiliar melhor a formação técnica e humana dos jovens camponeses, a partir da década de 1940, período em que houve o processo de expansão da experiência das MFRs para vários países. Como afirma Nascimento (2005, p. 39):

A partir de 1945, com o afastamento do Padre Granereau houve uma estruturação do movimento, o que gerou uma nova concepção administrativa e pedagógica. No que se refere ao processo pedagógico houve avanços ao se convocar técnicos em educação para estudar e sistematizar a **pedagogênese** já com dez anos de experiência. Portanto, em 1960 a experiência girava em torno de 500 experiências na França. (grifo do autor)

A construção das Casas Familiares Rurais na França foi um marco extraordinário com a implantação de MFR nas várias comunidades rurais. A expansão rápida da escola no país provocou grandes problemas de ordem de organização, planejamento e controle das atividades escolares, ou seja, a quantidade influenciou na qualidade do ensino, interferiu no processo pedagógico da alternância.

Esta questão levou as autoridades responsáveis a tomar atitude e formular uma nova estrutura, reorganizar os órgãos administrativos e viabilizar o funcionamento de forma adequada das Casas Familiares Rurais.

A Itália foi o primeiro país, depois da França, a utilizar a experiência da MFR, como afirma Azevedo (1999, p.108):

Esta nova experiência educacional francesa tornou-se conhecida em outros países, para muitos dos quais acabou por migrar. Inicialmente ela foi implantada na Itália, no lugar chamado Soligo, região de Treviso, por solicitação de lideranças políticas locais, que desejavam implantar um novo modelo de educação, que proporcionasse ao aluno uma boa formação intelectual, sem descuidar da preparação para o trabalho. Com tal objetivo, Sartor Brunello, os dois políticos interessados nas transformações educacionais, foi, em 1960, visitar as casas famílias francêss, com as quais se entusiasmaram. A implantação da escola família na Itália, que foi denominada de Scuola della Famiglia Rurale, ou simplesmente Scuola Famiglia, faz-se na forma de uma cooperativa, da qual eram associados agricultores locais que tinham interesse no seu funcionamento, sendo que a principal função da cooperativa era de manutenção e gestão da escola. O custeio da escola, principalmente os gastos com os salários de pessoal, era de responsabilidade do Ministério da Educação e da Prefeitura local, cabendo a cada parte arcar com 50% das despesas.

O mapa a seguir mostra o processo de expansão das Casas Familiares Francesas e a Pedagogia da Alternância em vários países do mundo como: Itália,

Portugal, Espanha, Hungria, Polônia e Romênia, além da África, Ásia, América Latina e América do Norte (figura 1).

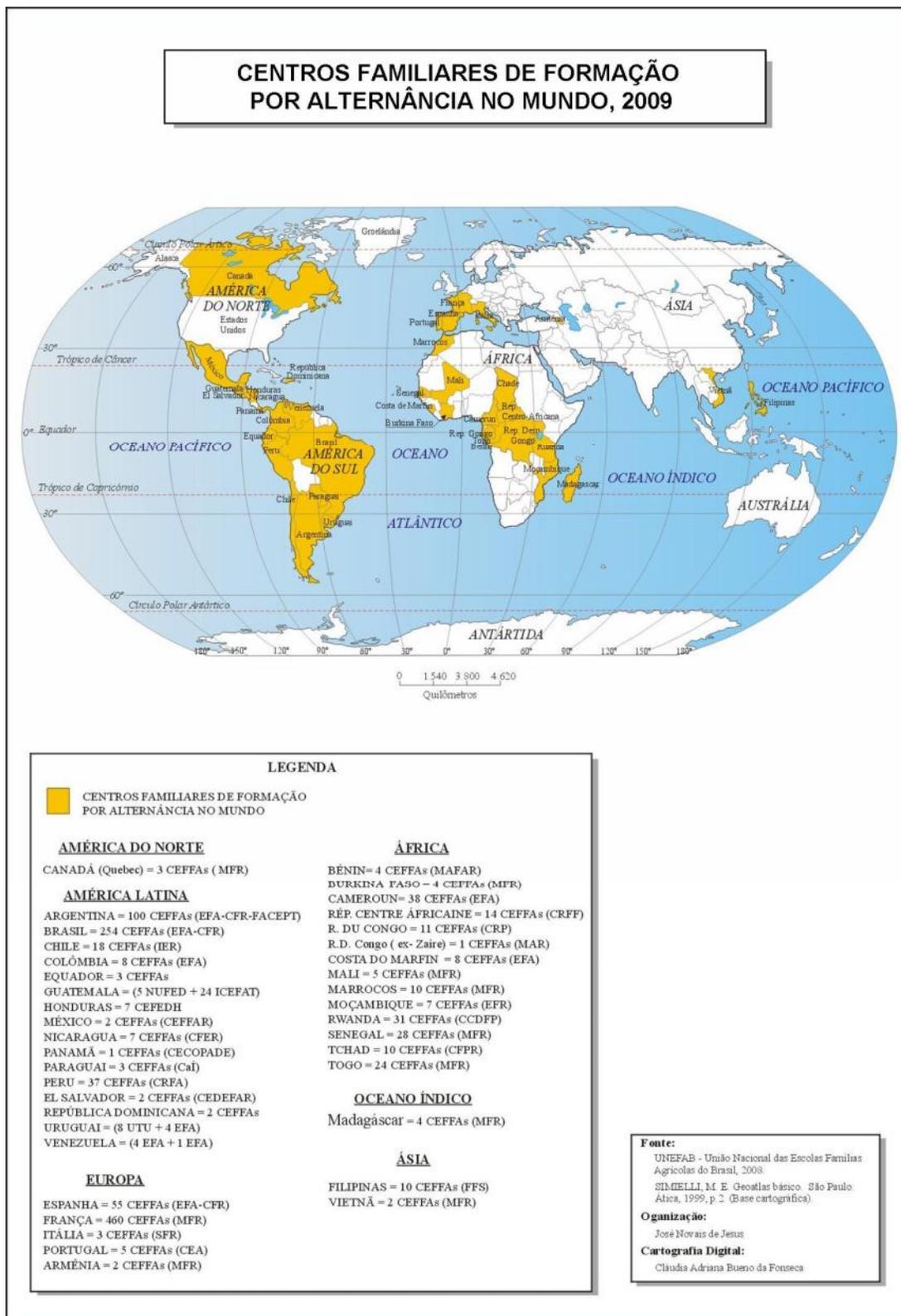


Figura 1 – Mapa dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Mundo, 2008
Fonte – UNEFAB- 2008

A figura 1 mostra a expansão geográfica dos Centros Familiares de Formação Por Alternância (CEFFAs) nos vários continentes do mundo. Entre eles estão à África e América Latina.

O Brasil ocupa o segundo lugar na América Latina em relação ao número de CEFFAs. Mas, também, já existem experiências na América do Norte, Ásia. Na África já existe um número significativo dos CEFFAs, que teve início a partir das décadas de 1990.

Podemos constatar que o processo de formação da Pedagogia da Alternância em território francês e a importação da experiência pelos diversos países são uma demonstração de que o espaço rural necessita de uma leitura para entendermos que os movimentos sociais os camponeses do mundo têm problemas comuns, principalmente quando se refere à educação no campo. Sendo assim, os Centros Familiares de Formação Por Alternância (CEFFAs) consistem-se num sistema educacional adequado à realidade camponesa.

2.2 Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's) no continente americano

A implantação dos Centros Familiares de Formação por Alternância na América Latina está relacionada com o processo histórico educacional implantado desde os jesuítas, ou seja, o Estado é negligente no atendimento às populações camponesas que não tiveram acesso à educação. Portanto, os CEFFAs estão presentes em 17 países.

O Brasil se destaca em relação aos demais países da América do Sul, por ter o maior número de CEFFAs em funcionamento em seu território. Os CEFFAs denominam no Brasil, os Centros Educativos que trabalham com a Pedagogia da Alternância, no espaço rural, ou seja, que seguem os quatro pilares, além da pedagogia da alternância (Figura 2).

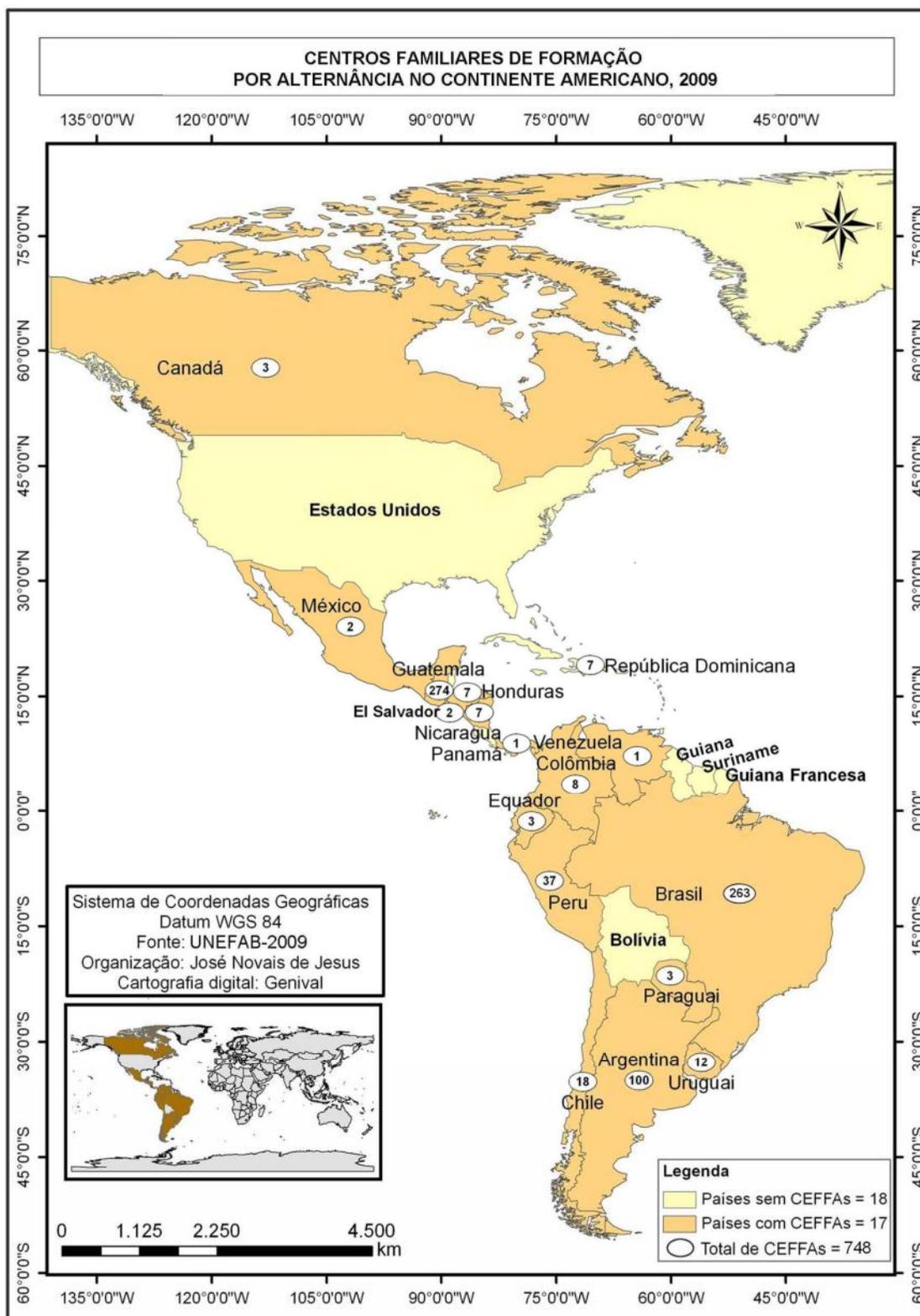


Figura 2 – Mapa dos Centros Familiares de Formação por Alternância no Continente Americano, 2009.

Fonte- UNEFAB – 2009

Tal designação foi assumida por alguns desses Centros Educativos em 2001. Apesar de não ter unanimidade, utilizaremos neste trabalho essa terminologia por entender que ela foi assumida pelos dois centros -Escolas Famílias Agrícolas e Casas Familiares Rurais – com experiência histórica e de maior expressão no Brasil e no mundo, e, sobretudo, porque entendemos que a designação Ceffas expressa a realidade das experiências em alternância no Brasil (QUEIROZ, 2006, p. 22).

As experiências da alternância vêm ganhando predominância no Brasil nos diferentes Centros Educativos que já contam com 263 CEFFAs no país (Figura 3).

2.3. Fundamento Metodológico: Pedagogia da Alternância nas Escolas Família Agrícola (EFAs)

A Pedagogia da Alternância é o método pedagógico norteador das práticas educativas nas Escolas Família Agrícola. O princípio fundamental da alternância está em possibilitar ao estudante a vivência de diferentes momentos em diferentes espaços, ou seja, ao se considerar os aspectos na vida familiar, social e profissional.

Nesse sentido, a alternância passa a exercer uma função metodológica e pedagógica no processo formativo dos educandos.

As Escolas Família Agrícola (EFAs) têm a preocupação de fazer com que a alternância se dê na própria família e no espaço rural. Para que a formação dos adolescentes e jovens do campo aconteça, utiliza-se de espaços e tempos diferentes divididos entre o meio socioprofissional (família, comunidade e trabalho) e no espaço escolar em regime de internato, com ênfase na formação integral do aluno e no desenvolvimento local, conforme afirma Gimonet (2007, p. 19):

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

A Pedagogia da Alternância implica na construção de uma metodologia ativa e real, pois estabelece a intermediação da participação dos alternantes no espaço vivido. A partir de tal fato, torna-se a escola da vida e do trabalho. Sendo que a sua estratégia metodológica está centrada em proporcionar a participação efetiva dos educandos nas mudanças da sua realidade.

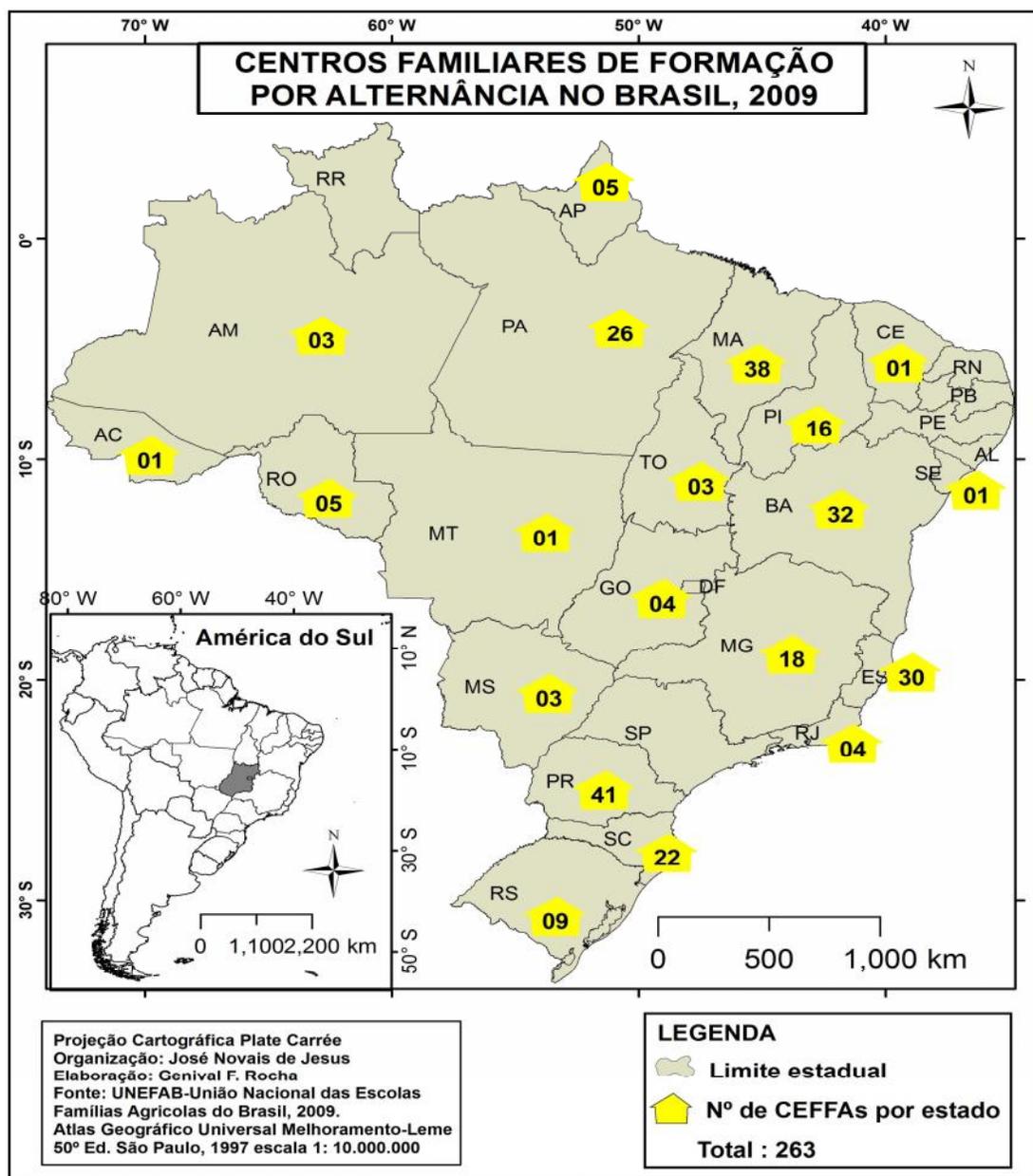


Figura 3 – Mapa dos Centros Familiares de formação por Alternância no Brasil 2009.
Fonte – UNEFAB – 2009.

A formação técnica dos agricultores camponeses é um fator relevante devido à carência de profissionais qualificados para atuarem na agricultura camponesa familiar.

Portanto, há uma necessidade de se formar técnicos, agrônomos que se tornem agentes de transformação, capazes de promover o diálogo com as comunidades rurais, que saibam valorizar os conhecimentos populares a partir das trocas de experiências e debater os problemas que circundam a vida no campo.

Para fazer com que essa prática aconteça a Pedagogia da Alternância baseia-se num método científico: observar, ver, descrever, refletir, analisar, julgar e experimentar, agir ou questionar (por meio do Plano de Formação e dos Planos de Estudos que são realizados na família, comunidade ou na escola), procura responder as questões (através das aulas, palestras, visitas, pesquisas, estágios...).

A Revista AECOFABA (1990, p.30) ressalta que a alternância é o período alternado de vivência e estudo na Escola, na Família e Comunidade. Sobre esta questão, Silva Apud Estevam (2003, p. 25), afirma que a ênfase dada ao “vai e vem” da alternância tem por objetivo confrontar os jovens, no processo de aprendizagem, com situações reais entre o mundo escolar e o mundo vivido.

Entretanto, há uma falsa compreensão que concebe a educação na alternância apenas como períodos alternados na “escola e na família”, sem atentar que essa modalidade educativa é um método dinâmico e complexo. Queiroz (2004, p.103), afirma que:

O grande desafio para a escola da alternância é articular essas relações com o saber na integração realidade da escola e realidade do trabalho. Pois não se trata apenas de articular os dois espaços, dois lugares diferentes. Mas é necessário “colocar em coerência duas relações com o saber num projeto de formação”. E para isso se faz necessário “uma pedagogia do saber partilhado” que reconhecendo as diferenças e as contradições às torne formadoras. (Grifos do autor)

Para isso, é preciso articular e integrar o sistema educacional, estabelecido a partir dos objetivos e problemas levantados por meio de uma construção coletiva e participativa, em que os diferentes atores/sujeitos (professores, pais, educandos, associações locais, comunidades rurais, instituições de apoio, os movimentos sociais, os poderes públicos locais, estadual e federal) deve participar ativamente para tornar o processo de ensino na alternância integrativo, e viável do ponto de vista pedagógico. Segundo Araújo (2007, p.63)

Em relação à Pedagogia da Alternância, ficou evidenciada a valorização que lhe é atribuída, pois ela permite aos jovens que moram no campo combinar a formação escolar com as atividades desenvolvidas na propriedade familiar, sem se desligarem da família e da cultura do campo. A alternância entre o meio familiar e o meio escolar assegura ao estudante a formação teórica, o fazer e o pensar, ação-reflexão-ação.

A preocupação é saber como se organiza a alternância. Segundo Queiroz (2004, p.92), “Ao responder esta questão, encontramos uma grande variedade de experiências e de teorias que vão desde uma simples alternância entre tempos e

espaços, sem nenhuma preocupação de ligação, de interação e de sintonia, até uma bem elaborada integração”.

Neste sentido, a formação em alternância precisa ser integrativa, para garantir a continuidade do ensino-aprendizagem mediado pelos instrumentos pedagógicos e metodológicos que são ou devem ser exercidos/estabelecidos num processo de formação contínuo e dialético.

A experiência com a Pedagogia da Alternância vem demonstrar que é uma prática educativa importante no campo da educação formal e não -formal, mas ainda assim, percebemos que há muitas dificuldades de uma compreensão teórica profunda e clara referente à “Alternância” e da sua metodologia na formação escolar.

A discussão traz algumas contribuições para o aprofundamento do debate em relação às diferentes alternâncias que podem concebê-las como falsas e verdadeiras.

Segundo Gimonet (2007, p.120): é possível encontrar três tipos de alternância pedagógica nos Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs):

- a) *Alternância Justaposta* que é denominada pela sucessão dos tempos de trabalho e estudo, mas sem nenhuma ligação entre eles. Ou pode ser considerada como a falsa alternância. Pelo fato dos conteúdos não estabelecerem nenhuma relação, ou repercussão sobre o outro;
- b) *Alternância Aproximativa* tem como meta a organização didática que integra os dois tempos da formação. Possibilita a soma de atividades profissionais e de estudo, mas não existe nenhuma integração entre os dois tempos, quer dizer, escola e o contexto socioprofissional;
- c) *Alternância Real, também chamada de Alternância Integrativa*. Esta não se limita a uma sucessão dos tempos de formação teórica e prática, mas realiza uma estreita conexão e interação entre os dois, além de um trabalho reflexivo sobre a experiência. Este tipo de alternância privilegia o projeto pessoal e coloca o formando como ator envolvido em seu meio.

Ainda sobre esta questão Queiroz (2004, p.96) argumenta que:

O primeiro componente é o alternante, na medida em que a Pedagogia da Alternância requer que esta pessoa em formação tenha condições e capacidades de se assumir como sujeito de sua própria formação, pois a inserção no processo de formação por alternância significa que “um ator sócio-profissional entra em formação permanente”. E nesse processo de formação permanente, existem várias estratégias em ação: a personalista, ou seja, a centralidade experiencial; a produção de saberes e a autonomização.

Vale ressaltar que diante da variedade de alternância cabe perguntar: Qual é o tipo de alternância que é desenvolvida nas EFAs de modo geral? Como são os procedimentos para que a alternância seja integrativa e reflexiva? De acordo com os autores acima mencionados, põe-se em questão a discussão e a necessidade de aprofundamento teórico para debater e compreender a Pedagogia da Alternância.

É possível acontecer que a Escola que não tenha uma compreensão clara desse processo, mesmo utilizando a Alternância, não estabelece nenhuma relação de ligação com a realidade e com a reflexão teórica e metodológica que seria intermediada pelos instrumentos pedagógicos, ao se unir teoria e prática, ou seja, a Alternância, desse ponto de vista, torna-se falsa. Quando a escola deixa de estudar e de aplicar os instrumentos pedagógicos da alternância, desarticula a dialética do processo formativo.

A formação na alternância exige compromisso e maturidade tanto por parte dos alternantes como pelos monitores que são os formadores. Porque a dinâmica desse sistema educativo necessita da participação, envolvimento desses atores/sujeitos.

Sem o envolvimento das famílias, das associações e instituições e das parcerias, inviabiliza-se a metodologia do processo. Essa concepção de educação rompe com a lógica do modelo tradicional escolar porque nela o educando torna-se o sujeito da sua própria formação.

Assim, o engajamento é fundamental para a execução das metas e dos objetivos que regem o sistema educativo na Alternância. As finalidades estabelecidas dão a lógica das discontinuidades das atividades que vão ser organizadas pela instituição.

Sob essa perspectiva de formação, a escola procura responder às necessidades referentes à qualificação dos jovens do campo, aliada a essa preocupação da orientação e inserção profissional e a formação geral.

A organização e o planejamento é que darão suporte às ações pedagógicas e administrativas que requerem uma participação efetiva dos agricultores camponeses, da equipe de professores/monitores e educandos e das comunidades rurais para poder realizarem-se as atividades propostas pelas EFAs. Para Queiroz (2004, p.96):

Tudo isso exige de cada associação responsável pelo centro educativo um grande empenho, responsabilidade e perspicácia na construção deste Projeto Educativo. Porque este Projeto Educativo é que vai orientar e motivar todo processo de formação do alternante, possibilitando “uma continuidade de ação formadora numa descontinuidade de atividades”, a formação integral em tempo integral e a “nascer, elucidar, formalizar ou modificar os projetos” dos alternantes. Com isso “a alternância torna -se também uma pedagogia do projeto”.

Neste sentido, esse processo é bastante significativo e rico como fator educativo, pois permite fortalecer o engajamento e a participação nas atividades tanto da família quanto da comunidade; estabelece melhor condição de diálogo entre Família – Comunidade – Escola. Tal fato estimula a participação da família no processo educacional.

Dessa forma, favorece a continuidade nos trabalhos da propriedade familiar, criando alternativas de permanência no campo e ao evitar a evasão escolar. Ainda sobre esta questão destaca que:

A Pedagogia da alternância é uma proposta educacional concebida intencionalmente para promover a formação integral do adolescente e do jovem residente no meio rural. Ela diferencia-se das experiências até hoje adotadas para este fim por não ser um modelo de educação urbana adaptada ao meio rural. Além do mais ela tem outra função preponderante, qual seja a de promover o desenvolvimento tecnológico, econômico e sociocultural da família do aluno, e conseqüentemente da comunidade, propiciando-lhe condições de fixar-se ao seu meio. (AZEVEDO, 1999, p.117).

Este método pedagógico desempenha papel inovador no processo de ensino - aprendizagem, concebendo a participação dos pais na educação formal dos filhos, sendo que as famílias são atores principais na condução e na gestão da escola.

O método estabelece a reflexão a partir da problemática do cotidiano dos alunos de forma diferenciada dos modelos de educação atuais e vigentes.

Sem dúvida, a elaboração da “alternância” e a sistematização da proposta educativa aconteceram depois de vários anos de experimentação prática, de um

método pedagógico que se tornou tema de investigação em vários centros acadêmicos no Brasil. Mas, ainda assim, existem poucas pesquisas referentes à Pedagogia da Alternância, se consideramos a longa trajetória histórica da experiência nos diversos estados da federação brasileira.

A Pedagogia da Alternância, apesar de ter-se originado em território francês se adaptou bem à realidade do campo brasileiro. Ela dialoga com a pedagogia freiriana: parte de uma situação cotidiana para buscar a solução do problema, ou seja, muitos pensadores como Jean Piaget e Emanuel fundamentam teoricamente o método educativo da “Alternância”.

Outro aspecto interessante desta pedagogia é que a ação da escola não se restringe apenas à formação profissional do aluno. Ela atua também promovendo o desenvolvimento integral e sustentável da mesma, na medida em que há uma interação entre ambas, sendo que a escola desenvolve seu currículo com base no contexto e na realidade dos agricultores, procurando instrumentalizá-los, através da capacitação de seus filhos, e mesmo atuando diretamente com eles, para que possam buscar alternativas de solução para seus problemas socioculturais e econômicos. (AZEVEDO 1999, p 117).

Essa formação integral dos jovens ocorre a partir de vários elementos que conduzem toda a ação pedagógica dos CEFFA's (Figura 4).

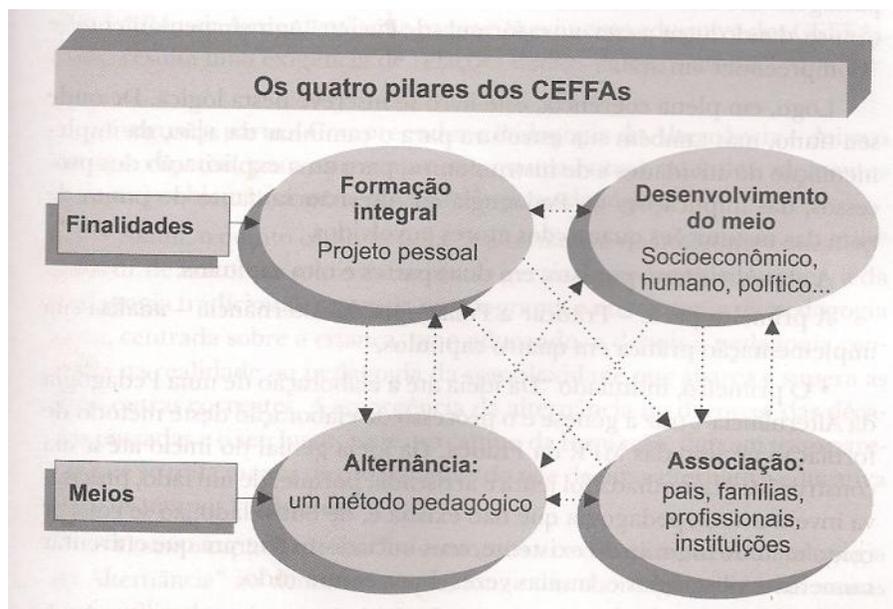


Figura 4: os quatro pilares dos CEFFAS

Fonte: Gimonet, (2007, p.15).

Vale destacar que os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) são as Escolas Família Agrícola (EFAs) e Casas Familiares Rurais

(CFRs) que seguem os quatro pilares, além da pedagogia da alternância, a base associativa, a formação integral e o desenvolvimento do meio e das pessoas. Existem muitas escolas funcionando em “regime de alternância”, mas não com a “Pedagogia da Alternância”.

Essa organização pedagógica proporciona a concepção da formação em alternância definindo as finalidades e objetivos para os procedimentos dos processos de ensino-aprendizagem.

A primeira etapa propicia ênfase à formação integral do jovem alternante, levando em consideração todos os aspectos: pessoal, espiritual, cultural, histórico, social, político, ambiental e econômico.

Todo o projeto está voltado para o desenvolvimento do meio, ou seja, a escola tem o compromisso de orientar e incentivar alternativas para viabilizar o desenvolvimento socioeconômico das famílias e das comunidades.

Todo o processo formativo se articula por meio da alternância. Constituída por diferentes atores que se organizam por meio de uma Associação, incluindo pais, alunos, famílias, profissionais e instituições.

As EFAs são centros de formação coletiva e de animação comunitária que criam as condições para a formação permanente dos trabalhadores camponeses, provocando uma conscientização sobre os problemas da sua realidade.

Para fazê-lo, propõe um desenvolvimento coerente com o seu objetivo. De fato, a formação por alternância dos CEFFAs obedece a um processo que parte da experiência da vida cotidiana (familiar, profissional, social) para ir em direção à teoria, aos saberes dos programas acadêmicos, para, em seguida, voltar à experiência, e assim sucessivamente. Um grande psicólogo, Jean Piaget, definiu este processo através da fórmula “praticar e compreender”. Praticar significa o fazer, a ação, a experiência, enquanto “compreender” quer dizer a reflexão sobre a experiência, sua superação, ou, ainda, a passagem dos fatos às leis, às teorias. “Mas, ação e reflexão entrelaçam-se, dando lugar a esta outra fórmula de Piaget: “Agir em pensamento” e compreender em ação”. (GIMONET, 2007, p.16)

Esta prática pedagógica se fundamenta por meio da alternância que articula os processos educativos nos diferentes espaços e tempos. Procura utilizar dos instrumentos pedagógicos para compreender a problemática do campo, tentando buscar soluções conjuntas envolvendo as famílias e a comunidade.

2.4 Os Instrumentos Pedagógicos da Alternância nas Escolas Família Agrícola

A Pedagogia da Alternância utiliza-se dos instrumentos pedagógicos a fim de possibilitar a integração da escola com a família e a comunidade. Os instrumentos utilizados são: Plano de Formação (PF), Plano de Estudo (PE), Colocação em Comum (CC) ou Socialização da Pesquisa, Caderno da Realidade (CR), Caderno Didático, (CD), Folha de Observação (FO), Serão e Viagem de Estudo (VE), Intervenções Externas (IE), Estágios, Caderno de Acompanhamento, (CA), Projeto Profissional do Jovem (PPJ), Visitas às Famílias (VF) e a Avaliação.

A operacionalidade destes instrumentos é fundamental para a execução do processo pedagógico em alternância. Segundo Gimonet, (2007, p.70), “A formação alternada supõe “dois programas” de formação: o da vida e o da escola. O primeiro oferece conteúdos informais e experienciais, e o segundo conteúdos formais e acadêmicos.” (Quadro 1).

Quadro 1: Instrumentos Pedagógicos dos CEFFAS

Classificação	Instrumentos-Atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de Estudo (PE) - Folha de Observação (FO) - Estágios
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	<ul style="list-style-type: none"> - Colocação em Comum (CC) - Tutoria - Caderno de Acompanhamento da Alternância - Visita à Família e Comunidade
Instrumentos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> - Visitas e Viagens de Estudo - Serão de Estudo - Intervenções Externas - Cadernos Didáticos para Aulas/Cursos - Atividade Retorno - Experiências - Projeto Profissional do Jovem (PPJ)
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação semanal - Avaliação formativa

Fonte: Dossiê (2004).
Org. JESUS, José Novais de.

As três EFA's pesquisadas trabalham com muita dificuldade a Pedagogia da Alternância desde que foram criadas. O Plano de Formação (PF) é uma construção coletiva que envolve a participação de monitores/professores, pais, alunos e as comunidades rurais no levantamento e organização dos temas que presidirão o planejamento e a realização de todas as atividades durante o ano. No Plano de Formação, estão contidos os objetivos com base nos dados da realidade.

O Plano de Formação orienta toda a dinâmica pedagógica, ao envolver os vários atores responsáveis pela formação dos jovens. Essa formação é possibilitada pelo Plano de Formação que articula todos os instrumentos pedagógicos, criando as reais condições para a realização de um ensino interdisciplinar, ou seja, dialogar com as diferentes áreas do conhecimento.

Esta é a Pedagogia da Complexidade, sendo a alternância o método complexo, precisam-se indagar quem são os diretores e coordenadores pedagógicos que irão trabalhar essa proposta nas EFAs.

Esta organização visa promover a formação dos jovens camponeses considerando o contexto sócio-profissional e a sua realidade. Entre as diversas funções do Plano de Formação, estão: articular os saberes da vida do jovem do espaço rural com os saberes escolares do programa oficial, associar os conteúdos profissionalizantes (técnicos) e os conteúdos gerais humanísticos; facilitar a aprendizagem dos educandos e proporcionar acompanhamentos aos mesmos nos diferentes espaços, quer dizer, nos ambientes escolar e familiar.

O Plano de Formação enfrenta os problemas desafiadores das exigências legais que asfixiam alguns instrumentos pedagógicos específicos da alternância com as exigências burocráticas da escolarização formal. Recoloca-se uma antiga questão levantada por Nosella (1977): Currículo oficial ou plano de estudo? De certa forma a nova legislação brasileira sobre ensino, Lei n. 9.394/96, é bastante flexível e fala da alternância no artigo 23 quando trata das formas de organização escolar. O que a Lei permite hoje, as escolas famílias vinham fazendo há mais de trinta anos atrás. O plano de formação construídos a partir de planos de estudo, ou seja, com temas geradores, ligados ao contexto, constitui a base do currículo da EFA. (BEGNAMI, 2004, p.9).

Nessa perspectiva, as EFA's, a partir do Plano de Formação, constroem uma concepção de educação embasada numa discussão participativa e dialética. Esse Plano de Formação direciona o processo educativo no qual estão contidos os Planos de Estudo considerados o instrumento pedagógico o mais importante da Pedagogia da Alternância.

Plano de Estudo (PE): instrumento pedagógico que tem como objetivo estudar e pesquisar temas ligados à realidade da vida real (aspectos econômicos, sociais, políticos, religiosos, culturais e ambientais). Estes temas são levantados e escolhidos pelos alunos, pais e monitores/professores.

O Plano de Estudo (PE) é um instrumento fundamental na Pedagogia da Alternância. Através dele dá a integração da vida do aluno e da comunidade com a EFA, criando-se assim, no aluno, o hábito de ligar a reflexão com a ação e de partir da experiência para a sistematização científica. O PE na verdade é uma pesquisa que parte de um tema gerador, e que o aluno, o alternante, leva para desenvolver durante a sessão que passa em casa. Para isso, o diálogo entre o aluno, os monitores e a família constitui a base desse instrumento. (ZAMBERLAM apud ARAÚJO, 2007, p. 48).

O Plano de Estudo ajuda no levantamento de dados concretos e vivenciados pelos educandos de um determinado tema que se queira aprofundar e estudar. As questões (questionários ou textos) do PE são elaboradas pelos alunos, com a orientação dos monitores/professores, que são refletidas e respondidas com as famílias e na comunidade.

Para Nascimento (2005 p.68) "a família não possui o saber científico. Por tal motivo, o Plano de Estudo é uma forma de valorizar o saber popular existente e presente na realidade do educando/a".

Este instrumento pedagógico tem como função favorecer o diálogo entre o saber popular e o saber científico entre família e escola, e escola e comunidade. O que é importante dessa dinâmica é que a pesquisa, ou seja, a reflexão do PE terá que provocar uma tomada de atitude frente ao problema estudado.

O PE é o instrumento pedagógico que ajuda a informar, ou seja, levantar dados; contribui na análise da situação e na reflexão; sempre embasado num fato concreto com delimitação de tempo e espaço, tomada de consciência e atua para transformar-se e transformar.

Os Serões são atividades desenvolvidas à noite, junto aos alunos. São debatidas questões ligadas do PE, ou outros assuntos de interesse dos jovens. Durante os mesmos, são trabalhadas atividades culturais, formais etc., o que permite melhor integração das pessoas junto às EFA's, visto que muitos palestrantes são lideranças das comunidades, de instituições, dos movimentos sociais, ou da cidade.

A Colocação em Comum ou socialização da pesquisa do Plano de Estudo: é um instrumento riquíssimo; nele ocorrem debates, questionamentos, problematizações, troca de experiências e a elaboração da síntese dos estudos. Pinto (2002, p.17) afirma que a Colocação em Comum não é momento para aprofundar, conceituar e dar respostas a nada.

A intervenção dos (as) monitores (as) neste momento deve ser para questionar, provocar mais debates sobre o assunto para posterior aprofundamento nas aulas.

A síntese é a reflexão geral da pesquisa que possibilitará à equipe de monitores/professores a realização dos aprofundamentos levantados durante a socialização da pesquisa.

O Caderno da Realidade (CR), Segundo Araújo (2007, p. 48).

Bem ao gosto do instrumento criado por Freinet – Livro da Vida é o caderno da vida do aluno e deve ajudá-lo a fotografar sua realidade. É nele que o jovem registra e anota todas as suas reflexões, estudos e aprofundamentos feitos na EFA. Esse caderno é, na verdade, a sistematização racional da reflexão e da ação provocadas pelo Plano de Estudo.

A sistematização das reflexões a partir dos dados do PE permite ao aluno um amadurecimento pessoal e intelectual, ajudando-o na expressão oral e na escrita. Neste Caderno também são registrados relatórios de Visitas de Estudo, Intervenção Externa, questionamentos, dissertações, experiências, conclusões pessoais, desenhos, fotos, croquis, gráficos, atividades nas disciplinas, ao tornar-se, portanto, o registro da vida do aluno.

Por isso, há o acompanhamento dos monitores/professores para fazer a correção do Caderno da Realidade, que ocorre no início da sessão, ou seja, na escola, e tem como objetivo melhorar a expressão escrita, a estética, a organização e os conteúdos.

As Visitas e as Viagens de Estudo são atividades que desempenham papel relevante neste processo de formação. São organizadas a partir de cada tema do Plano de Estudo e ajudam o aluno a confrontar as diferentes realidades, a saber, questões ligadas à agricultura, às cooperativas, ao associativismo, à apicultura, granja, fruticultura, suinocultura, piscicultura e propriedade em experiência com práticas agroecológicas.

Neste sentido, a Viagem de Estudo tem função pedagógica, contribuindo na ampliação dos conhecimentos técnicos e sociais. Nesta visita, os alunos são acompanhados por um ou mais monitores/professores, além dos pais quando disponíveis.

Outro aspecto importante na Pedagogia da Alternância são as visitas às famílias. Assim, a visita à família proporciona à equipe de monitores/professores a se inteirar e conhecer melhor a realidade onde estão inseridos os alunos, leva às descobertas nos diferentes aspectos, ao estabelecimento de trocas de saberes com as famílias dos alunos, orientação pedagógica e técnica.

As visitas às famílias e comunidades permitem que a equipe de monitores/professores estimulem os familiares dos jovens a tomarem novas atitudes na escola, dialogar com os pais para envolvê-los na formação educacional dos filhos.

A Folha de Observação trata-se de um questionário elaborado pelos monitores sobre um determinado aspecto de um tema do Plano de Estudo, tema este que não é da vivência de todos os alunos. Os monitores formulam as questões que os alunos passam a responder por meio de pesquisa, pela observação direta numa propriedade.

As Intervenções Externas são atividades realizadas após aplicação de cada Plano de Estudo, em que acontecem palestras para aprofundamento das questões que surgirem nas problematizações e reforço dos conteúdos estudados.

Nas palestras, cursos são planejados para contemplar os temas dos Planos de Estudos, como também auxiliar os alunos nas práticas técnicas. As Intervenções Externas são realizadas com a colaboração de palestrantes que atuam nas diferentes áreas do conhecimento.

As EFA's vêm desenvolvendo a construção, junto aos estudantes, do Projeto Profissional de Vida do jovem, que tem como função auxiliá-los junto às suas famílias. Conforme Slongo e Schmitz (2005, p. 78):

Esse trabalho consiste no desenvolvimento de cada jovem voltado para sua vocação. Vocação não determinada por ele, por seus pais ou monitores, mas resultante de um Plano de Formação. Desde o primeiro ano, os alunos, com os conhecimentos adquiridos, vão focalizando os seus objetivos num PVJ.

A construção do Projeto de Vida do Jovem passa por todo um processo de pesquisa, de estudo e reflexão. O Projeto tem como foco o melhoramento técnico da propriedade, seja na área de produção agrícola ou pecuária.

A experiência adquirida durante o tempo de permanência na EFA, os conhecimentos obtidos neste período capacitarão o jovem a executar o seu projeto com capacidade técnica, na perspectiva de melhorar a economia familiar.

Vem ao encontro da preocupação de melhorar a qualidade de vida das famílias residentes no espaço rural. Por meio da orientação da equipe de monitores e ao final do curso, os jovens assumem a tarefa de executar o projeto na sua propriedade. De acordo com Santos e Pinheiros (2005, p.41):

Numa visão empreendedora, o Projeto Profissional do Jovem, também chamado de "Projeto de Inserção Profissional", "projeto de Vida" "projeto pessoal" é o resultado de uma análise minuciosa da situação histórico-familiar da infra-estrutura para a produção agropecuária, do planejamento produtivo, das condições ambientais e climáticas, das políticas públicas, da realidade do comércio e do mercado consumidor, dos aspectos artístico-culturais, entre outros, que caracterizam a realidade do estudante, no âmbito familiar, do seu município e de sua região que, aliados aos conhecimentos proporcionados pela realidade de cada propriedade, levando em conta todos os aspectos desde econômico, social, técnico, proposta metodológica do CEFFA, a aptidão do jovem, a motivação e planejamento, constituem sua proposta de inserção profissional.

O Projeto Profissional do Jovem está vinculado ao ambiental. Promover as mudanças a partir da participação dos alunos e criar alternativas de permanência no campo são os propósitos das EFAs.

Dentre os instrumentos pedagógicos, finalmente temos as avaliações semanais ou quinzenais e avaliação formativa para a verificação de aprendizagem do processo educativo nas EFA's.

O processo de avaliação nas EFA's é contínuo, considerando os diferentes aspectos de todo o sistema da formação na alternância. Sobre a aplicação e desenvolvimentos dos instrumentos pedagógicos, participação dos vários atores envolvidos na dinâmica educativa referente à questão da avaliação, Pereira (2005, p.70) diz que:

A Pedagogia da Alternância, por sua dinâmica de reflexão no centro escolar (sessão escola) e ação comunitária (sessão família) encontra na pesquisa, que é fundamentalmente o aprender a aprender, um dos principais meios para atingir os objetivos propostos. Essa proposta encontra sustentação teórica em alguns autores, como: Gadotti diz que "o estudante aprende

apenas quando se torna sujeito de sua aprendizagem". "Freire afirma que "o conhecimento escolar nasce como resposta às necessidades e desejos" e Demo ressalva que" a verdadeira aprendizagem é aquela construída com o esforço pessoal próprio, através da elaboração pessoal.

O sistema avaliativo nas EFA's ainda consiste no modelo tradicional. Ainda não houve inovações significativas. Apesar de se rem avaliados diferentes aspectos no processo pedagógico, são tímidas as iniciativas em cursos.

Estas manifestações acontecem influenciadas por vários fatores entre os quais podemos considerar a formação histórica de um modelo de avaliação herdada que ainda se faz presente nas diferentes propostas pedagógicas.

As Escolas Família Agrícola, por meio da Alternância, tem como desafios proporcionar formação técnica, humana e conscientização política. Nota -se que o contexto em que estão localizadas as EFA's nos diferentes municípios são espaços e territórios carentes deste tipo de trabalho.

É importante acompanhar de que maneira a formação técnica das EFA's tem contribuído para a implementação de novas práticas agrícolas e outras atividades que estariam sendo realizadas pelos pais dos alunos.

Os Projetos Profissionais dos Jovens são orientados e executados, pois consistem num dos instrumentos pedagógicos da alternância importante para os educandos que estão concluindo o curso técnico, a saber, se a formação das EFA's está, de fato, ao criar alternativas de permanência na terra.

As EFAs possuem suas organizações locais, regionais e nacionais e representam CEFFAS do ponto de vista político e econômico. Esse aspecto será abordado no Próximo item.

2.5. As organizações regionais e o fortalecimento das EFAs

As Escolas Família Agrícolas estão associadas a uma organização nacional denominada de União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB). Estão integradas à UNEFAB, onze organizações regionais, com o podemos observar:

Associação das Escolas das Comunidades e Famílias Agrícolas da Bahia (AECOFABA);

Associação das Escolas Família Agrícola do Centro -Oeste e Tocantins (AEFACOT);

Associação das Escolas Família Agrícola de Rondônia (AEFARO);
 Associação Mineira das Escolas Família Agrícola (AMEFA);
 Fundação Padre Dante Civiero (FUNACI);
 Instituto Belga de Nova Friburgo (IBELGA);
 Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES);
 Rede das Associações dos Centros Familiares de Formação por Aliterância do Espírito Santo (RACEFFAES);
 Rede das Associações Escolas Família Agrícola do Amapá (RAEFAP);
 Rede das Associações Escolas Família Agrícola Integradas do Semi-árido (REFAISA);
 União das Associações Escolas Família Agrícola do Maranhão (UAEFAMA). De acordo com a UNEFAB, (2004):

UNEFAB (União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil) é uma organização não-governamental, sem fins lucrativos, fundada em 1982 com a finalidade de representar e defender os interesses das Escolas Família Agrícola em nível nacional e internacional, acompanhar os seus trabalhos, articular e deliberar sobre as políticas gerais que assegurem a unidade do movimento e a qualidade de suas ações educativas na formação dos jovens e do desenvolvimento rural sustentável.

As EFAs do Estado de Goiás estão integradas à Associação das Escolas Família Agrícolas do Centro- Oeste e Tocantins (AEFACOT), que reúne as Escolas Família Agrícola dos estados do Tocantins, Mato Grosso do Sul e do Mato Grosso.

Assim, no âmbito local, cada Escola Família Agrícola está organizada em uma Associação que tem a finalidade de envolver as famílias, os agricultores camponeses e lideranças do campo na gestão e nos gerenciamentos da EFA.

Cada Associação local é autônoma na sua área de atuação, ainda que a mesma esteja integrada a uma Associação Estadual ou Regional. Segundo Begnami (2004, p.12):

A organização regional tem, entre outras, a finalidade de animar, coordenar, assessorar, enfim, representar as EFA's. No aspecto associativo: buscar e cuidar das parcerias financeiras junto ao Estado; capacitar-se para a administração e gestão da associação e cuidar da formação das famílias e dos seus dirigentes. Por outro lado, realizam a formação dos monitores e dos Diretores/coordenadores das escolas, dos dirigentes e das famílias. Para uma regional operacionalizar os objetivos a que propõe acima, a mesma está organizada com uma equipe pedagógica formalizada chamada de Equipe Pedagógica Regional, formada com a representação de um monitor ou monitora de cada EFA, sendo que uma pessoa deste quadro tem

a responsabilidade direta de coordenar as questões da formação pedagógica e associativa e outra que se responsabiliza pelas questões administrativas e financeiras, sendo esta última necessariamente não precisa ser monitor ou monitora, mas um profissional que se disponibiliza a tal tarefa.

A organização das regionais visa fortalecer as EFAs tanto do ponto de vista pedagógico como financeiro. Percebe-se a carência de formação continuada na Pedagogia da Alternância para monitores/as das EFAs em geral.

Sobre o aspecto financeiro, as escolas vivem grandes dificuldades, algumas sem condições de proporcionar o curso profissionalizante por falta desses recursos. De modo que Associação Regional (AEFACOT) não conseguem atender as necessidades prioritárias dessas escolas.

No discurso teórico e político, as Escolas Família Agrícola apresentam -se como escolas alternativas em contraposição às escolas tradicionais. Este debate é bastante pertinente se perguntarmos se todas as escolas tradicionais são totalmente tradicionais e se as EFAs conseguem ser verdadeiramente diferentes.

Desde a construção de seu currículo, o teorizar, o praticar e o fazer devem estar inseridos na problemática que envolve as EFAs e o campo: a formação técnica e política, o engajamento das famílias e alunos, atuação das Associações das EFAs, como as escolas envolvem a comunidade etc.

Diante destas questões, objetivamente, esta pesquisa faz uma reflexão para compreender os processos educativos e formativos das EFAs como práticas alternativas para a educação do campo como, também, para o desenvolvimento da agricultura camponesa e o fortalecimento do campesinato nos territórios de atuação das EFAs.

No item seguinte, trataremos dos diferentes aspectos que envolvem a formação das Escolas Família Agrícola no Brasil, descrevendo panoramicamente a sua história.

2.6 A Formação das Escolas Família Agrícola no Brasil

As Escolas Família Agrícola têm como fundamento metodológico e pedagógico a Pedagogia da Alternância, instrumento norteador de todo o processo

educativo e formativo. Consideram-se os diferentes atores envolvidos na formação, monitores/professores, pais, alunos, mestres de estágios e as Associações.

Para Calvó (1999, p.17) “Uma EFA é uma Associação de Famílias, pessoas e instituições que buscam solucionar a problemática comum da evolução do desenvolvimento local através de atividades de formação, principalmente dos jovens sem, entretanto, excluir os adultos”, UNEFAB (2008).

No Centro Educativo, conhecimentos práticos interagem com os conhecimentos teórico-científicos, gerando processos de conscientização e intervenções concretas numa perspectiva de melhoria em todas as dimensões da vida.

Para Zamberlan (1996, p. 07), “[...], o prédio, a Casa da Escola Família é uma construção que em geral respeita os padrões arquitetônicos, sócio-culturais da maioria dos habitantes da região onde se situa”.

A formação das Escolas Família Agrícola no Brasil é resultado de um processo de organizações e de lutas sociais de enfrentamento com a problemática (a falta de escolas que cumpram com a função educacional e social do camponês), relacionadas à educação do campo e a acentuada migração da juventude camponesa para os centros urbanos, tendo em vista o esvaziamento do campo.

A partir de 1960, surgiu no Brasil às primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância, no Estado do Espírito Santo, município de Anchieta. A formação da EFA contou com a colaboração do padre jesuíta, Humberto Pietroagrande, que havia chegado da Itália e sensibilizou-se com a realidade em que se encontravam os agricultores camponeses.

A criação de EFA's no Espírito Santo mobilizou os agricultores empobrecidos pelo projeto político econômico que os excluía do processo de modernização, enfraquecimento da agricultura camponesa.

O projeto EFA nasce como alternativa na tentativa de proporcionar melhorias na produção agrícola, dessa maneira possibilitar a qualidade de vida no campo. Porém, a situação dos agricultores do sul do Estado era de crise econômica e social, ou por que não dizer, de crise existencial.

Neste sentido, a EFA surge no Brasil, num período bastante delicado, a década de 1960, com a instalação do regime militar. O Estado passava por grandes dificuldades, vivia uma realidade contraditória: por um lado se dava a penetração do capital internacional na economia brasileira, a expansão da reprodução no campo

capitalista, sustentado pelos defensores do desenvolvimento; por outro a reação dos movimentos sociais no campo, os sindicatos, os partidos de esquerda e os setores da Igreja Católica empenhados na organização política e nas lutas populares.

Para conduzir o projeto EFA, criou-se o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), que foi fundado em 25 de abril de 1968 como entidade civil mantenedora, filantrópica, sem fins lucrativos.

Uma associação de agricultores camponeses motivada pela situação caótica em que se encontravam os trabalhadores do campo, frente aos grandes desafios; nascia uma alternativa de resistência no final da década de 1960. Segundo Nosella, (1977):

A experiência inicia, tendo como referência inspiradora as escolas de alternância da Itália e como apoiadores financeiros, entre outros, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – AES- uma Organização não-Governamental - Ong criada na Itália para ajudar no processo de implantação e manutenção.

Nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil viveu um momento de intensificação da migração campo-cidade, período em que houve a inversão do aumento da população nos espaços urbanos e a diminuição drástica da população rural. Sobre esta questão, Begnami (2004, p.5) afirma:

Assim como na Europa do início do século 20, o Brasil da segunda metade do século 20 apresentava uma conjuntura rural de quase total abandono, empobrecimento, desânimo e um grande êxodo para as grandes cidades, em consequência de um modelo econômico urbano-industrial, baseado no capital, na indústria e no latifúndio, voltado para a integração do campo na indústria moderna, privilegiando a grande empresa, suprimindo desta forma a agricultura com base na pequena produção, pois a mesma não gerava lucros e não atendia os requisitos para a exportação.

O processo migratório que ocorre no Brasil tem provocado o esvaziamento do campo e o crescimento desordenado nos espaços urbanos. Isto tem transformado a dinâmica das cidades.

Esse processo é notável e, de acordo com os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, pode se perceber que o crescimento da população urbana, a partir das décadas de 1970 aumentou significativamente, devido ao êxodo rural proporcionado por uma política agrícola industrializadora e capitalista (Tabela 1).

Tabela 1- População urbana rural e total. Brasil, 1900-2000			
Ano	População Urbana	População Rural	Total
1900	–	–	17 318 556
1920	–	–	30 635 605
1940	12 880 182	28 356 133	41 236 315
1950	18 782 891	33 161 506	51 944 397
1960	31 303 034	38 767 423	70 070 457
1970	52 084 984	41 054 053	93 139 037
1980	80 436 409	38 566 297	119 002 706
1991	110 990 990	35 834 485	146 825 475
1996	123 076 831	33 993 332	157 070 163
2000	137 953 959	31 845 211	169 799 170

Fonte: Censos Demográficos IBGE. 2000

É neste cenário de transição que surgem as EFAs no Brasil a partir de 1969 – 1972. Três EFAs foram criadas no ano de 1969. Olivânia, Alfredo Chaves e Rio Novo do Sul, localizadas no Espírito Santo.

Estas primeiras experiências da educação na alternância, na primeira fase da implantação, passaram a ser difundidas por lideranças do MEPES, e assim, as escolas começam a se especializar para outros municípios do Estado.

No primeiro momento as EFAs somente recebiam alunos do sexo masculino. No ano de 1970 iniciou-se uma nova discussão e percebe-se a necessidade de abrir essas escolas também para meninas no Estado do Espírito Santo.

A implantação em Iconha para atender meninas e o processo de expansão para o norte do Estado nos municípios de São Mateus, (Uma no km 41 para moças e outra no Distrito de Jaguaré, hoje município, para rapazes), São Gabriel da Palha e Barra de São Francisco. A demanda de EFA's no norte faz nascer a discussão sobre um Centro de Formação para Monitores. (BEGNAMI, 2004, p. 5).

Vale ressaltar que as EFA's nasceram sem apoio financeiro e pedagógico dos poderes públicos locais, estadual e nacional. Nessa primeira fase, as escolas são informais, ou seja, sem autorização de órgãos ligados à educação para funcionar.

Esta situação implicou dificuldades em termos legais. Os cursos tinham duração de dois anos, com alternância de uma semana na escola e outra na família. Era destinada a atender jovens filhos de agricultores camponeses com idade acima de 16 anos. Anos depois, as escolas passaram a ter turmas mistas (moças e rapazes).

Nessa perspectiva as iniciativas de expansão das EFA's no Brasil se dão a partir das experiências com a Pedagogia da Alternância no Estado do Espírito Santo. A formação dessas escolas é uma proposta educacional específica para a realidade do campo, que motivou muitos estados brasileiros a trabalhar com a nova experiência pedagógica.

Para Fonseca e Medeiros (2006, p.110): a partir dessa experiência, a Pedagogia da Alternância se expandiu por todo o Brasil, em diferentes centros de formação:

- Escolas Família Agrícola (EFAs);
- Casas Familiares Rurais (CFRs);
- Escolas Comunitárias Rurais (ECORs);
- Programas de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM);
- Escolas Técnicas Agrícolas (ETAs);
- Escolas Populares de Assentamentos (EPAs);
- Casas das Famílias Rurais (CFRs).

Desses programas, destacamos as Escolas Família Agrícola. Na medida em que elas foram expandindo-se tanto no Espírito Santo como no Brasil de modo geral, sentiu-se a necessidade de criar o Centro de Formação para preparar e formar os monitores que atuaram nas EFA's.

Esta formação permitia aos futuros monitores/professores um conhecimento melhor da Pedagogia da Alternância, ao visar ampliação da mesma. Como podemos observar, a preocupação em primeiro lugar era em construir centros educativos. Como afirma Begnami (2004, p.6):

Nessa primeira fase da EFA no Brasil, em particular no Espírito Santo, a preocupação é criar unidades educativas. A associação gestora, formada pelas famílias, pessoas e entidades afins, um dos princípios fundamentais dessa iniciativa educativa, conforme o princípio do movimento, surge num período posterior. Ou seja, o MEPES, enquanto mantenedora legal assume também as responsabilidades financeiras e de gestão do sistema. Por isso, podemos afirmar que inicialmente a EFA no Brasil é uma escola para o campo e não propriamente do campo.

A construção do plano de formação da EFA tinha em seu currículo, como meta, a formação de técnicos agricultores com o intuito de criar possibilidades da permanência do jovem no campo, ao atentar para a utilização e desenvolvimento de novas tecnologias; a formação humana e a formação crítica para o exercício da cidadania tinham como diferencial motivar os educandos no engajamento sociopolítico nas comunidades, nos movimentos sociais e nos sindicatos.

Conforme afirma Begnami (2004, p. 6). “Os alunos se engajam em ações comunitárias quando estão com a família. Essas ações tinham como objetivo, além da promoção social das famílias camponesas, tornarem os alunos líderes em suas comunidades”.

O processo de formação das EFA's no Brasil foi construído em diferentes momentos, na primeira fase a preocupação era formar técnicos agricultores e visava à permanência no campo.

Nessa época, houve avanços significativos, e a maioria dos ex-educandos que estudavam nas EFA's permanecia nas suas comunidades de origem. Como resultado positivo, os mesmos passaram a desenvolver novas atividades agrícolas, melhorando assim a sua produção agrícola e pecuária.

Nas décadas de 1970 e 1980, as EFA's assumiram os cursos supletivos que correspondiam ao Ensino Fundamental completo e noções básicas de técnicas agropecuárias, ou seja, qualificação profissional; tinham duração de três anos. Atendiam a um público acima de quatorze anos, filhos de camponeses.

As questões eram desafiadoras, e estavam postas frente à situação de calamidade em que se encontrava a população do campo. Dessa forma, Begnami (2004, p. 7) afirma que:

Frente à escassez de escolas e à ausência de políticas públicas voltadas para a educação do campo, a EFA surge como uma alternativa que se torna a única de escolarização na maioria das comunidades em que se instala e isso se torna um fator de risco para a sua proposta político-pedagógica diferenciada, haja vista que o reconhecimento da Metodologia diferenciada não se dava com muita facilidade. Este não reconhecimento, ainda hoje, se deu por completo, mesmo com vários “avanços” das legislações educacionais brasileiras.

Neste contexto, as EFA's assumem um papel importante, proporcionando escolarização em lugares onde não havia nenhuma possibilidade, para os jovens camponeses, de frequentar uma escola.

A expansão das EFA's para outras regiões do país ganha impulso com a criação do Centro de Formação de monitores na década de 1970. A expansão dos cursos de ensino médio e profissionalizante de Técnico em Agropecuária teve uma influência significativa na criação dos CEFFA's em diversas regiões do Brasil.

O curso técnico surgiu como uma alternativa para alavancar o desenvolvimento das comunidades rurais, com o envolvimento dos alunos que fariam o acompanhamento técnico às famílias.

Vale salientar que as implicações que foram ocorrendo no território brasileiro, ou seja, o processo de urbanização em decorrência do avanço da industrialização em algumas regiões do país teve influência significativa na demarcação e ordenação geográfica, sendo que o campo passa a sofrer um processo inverso: exportar camponeses para ser mão-de-obra nos centros urbanos.

A partir de tal parâmetro, o discurso de modernização estabelece aquilo que muitos estudiosos costumam denominar de crescimento combinado e desigual. Quer dizer, os centros urbanos tornam-se os grandes palcos atrativos, enquanto o campo é denominado como espaço da produção e reprodução do capital.

Diante da “desordem” social que apresentava surge o grande projeto nacional, o Projeto Desenvolvimentista e Neoliberal que inicia no Brasil no Regime Militar. Este projeto causa a expulsão de alguns brasileiros da sua pátria, sem direito à escola, sem poder permanecer em seus territórios (camponeses, indígenas, quilombolas).

As EFAs surgem da contradição desse movimento econômico e social implementado pelo grande capital nacional e internacional. O esvaziamento do campo e a preocupação com a educação da juventude camponesa impulsionaram os movimentos das Escolas Família Agrícola, que ganharam importância significativa expandindo-se para vários estados brasileiros (Figura 5).

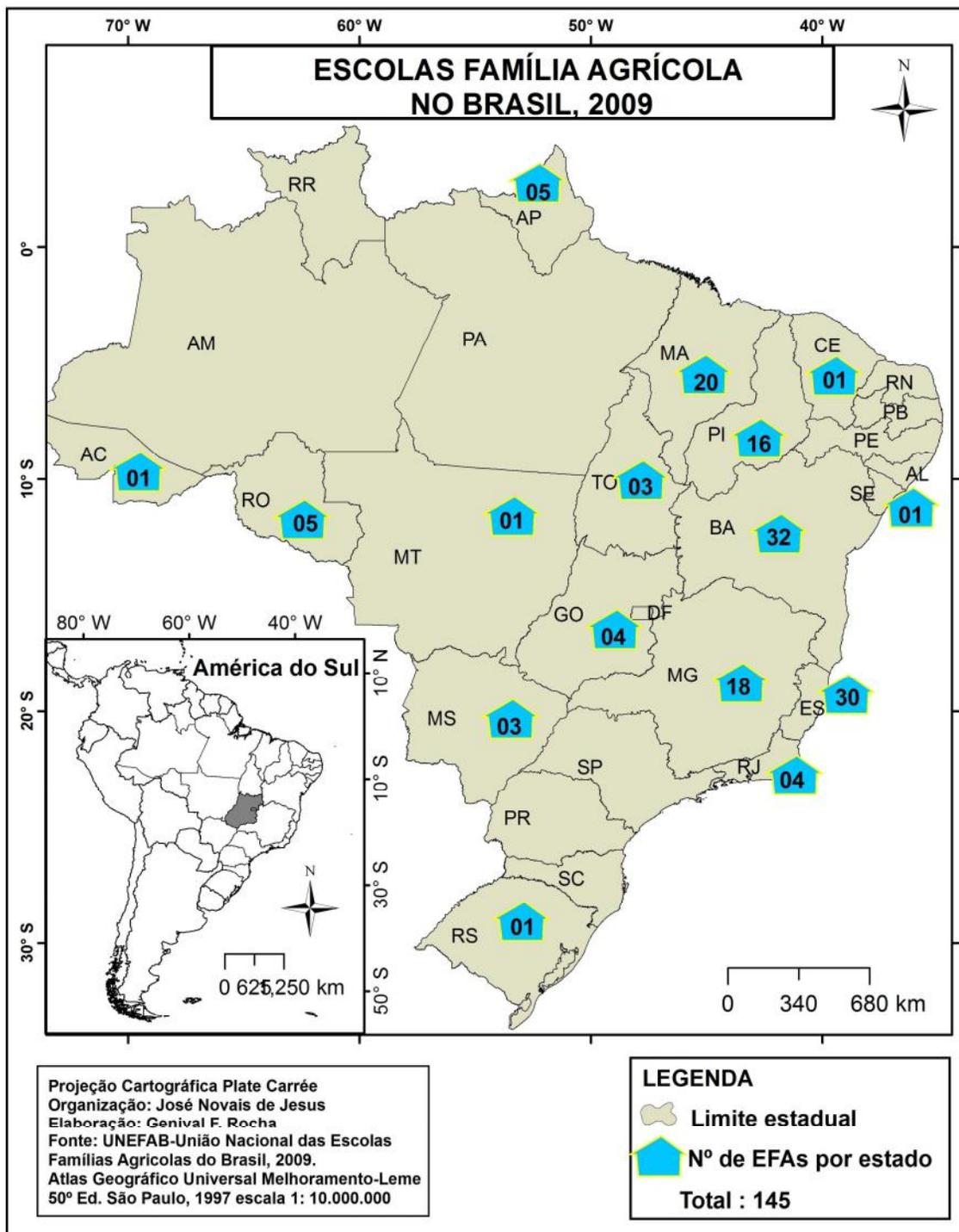


Figura 5 – Mapa das Escolas Família Agrícola no Brasil, 2009.
 Fonte – UNEFAB – 2009

As 145 (cento e quarenta e cinco) EFA's presentes em 16 (dezesesseis) estados da federação brasileira são representativas devido ao isolamento enfrentado por essas escolas desde a sua fundação e por não ser reconhecida a sua proposta pedagógica.

Duas regiões do país se destacam quando confrontamos com as demais regiões. O Nordeste e o Sudeste aparecem na figura com um número relevante de EFAs que suscita a fazer uma reflexão para compreender o processo de desenvolvimento das EFAs, nessas duas regiões.

Primeiro, no Estado do Espírito Santo, onde apesar da migração rural a agricultura de subsistência desempenhava um papel importante na produção de alimentos e na permanência dos camponeses na terra.

Estimular a permanência na terra e escolarizar os jovens do campo foi à problemática que levou as EFAs a surgirem no Nordeste, como alternativas de respostas aos diversos problemas presentes no espaço rural nordestino, mas principalmente, a questão da escolarização da juventude camponesa, devido ao alto índice de analfabetismo e abandono do campo.

Mas há outros problemas diferentes das outras regiões, em princípio a má distribuição de chuva influenciando a migração para o Centro-Sul do país, a pobreza acentuada e falta de perspectivas, principalmente da juventude nordestina, e a falta de políticas públicas nas diferentes esferas do poder.

Essa carência e ausência do poder público contribuíram para a expansão dessa experiência pedagógica nessa região, devido à ausência de políticas do Estado. Também presentes nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Sendo assim, podemos considerar que a criação das EFAs no Brasil vem ganhando impulso, mas é importante atentar para as diversas modificações que vêm ocorrendo no campo brasileiro.

Essas implicações exigem que essas escolas hoje repensem o seu método formativo, ou seja, uma formação implicada com as mudanças do território rural. A dinâmica social e a complexidade pela qual passa a sociedade, reflete o modo de vida dos camponeses, pois as manifestações dos valores urbanos estão presentes no cotidiano rural.

Tais manifestações devem ser compreendidas e dialogadas sobre as diferentes relações sociais e culturais que estão sendo impostas na construção e desconstrução desse território. Este desafio está posto para as EFAs e para os movimentos da educação do/no campo. Segundo Begnami (2004, p.15):

O fortalecimento institucional é identificado pelo nível de iniciativas dos agricultores e a participação efetiva na direção da associação EFA, da regional e da nacional. Para maior inserção profissional dos jovens, a meta

é adequar a formação aos novos apelos profissionais, sociais, econômicos que o mundo rural oferece ou pode oferecer. Em função desses objetivos, a UNEFAB apresenta uma série de atividades e ações que são marcas desse novo tempo do desenvolvimento das EFA's no Brasil, quais sejam:

- plano de formação pedagógica inicial de monitores com formação específica para a prática com a alternância;
- plano de formação das famílias, sobretudo pais, mães e responsáveis;
- formação de dirigentes das associações;
- plano de formação dos diretores/coordenadores das EFA's;
- seminários nacionais e internacionais como estratégias de formação continuada para membros das equipes pedagógicas regionais e nacionais;
- viagens de estudo às CEA's, em Portugal, EFA na Espanha e MFREO, França para ver como adaptaram suas formações aos novos desafios no campo;
- mestrado internacional como estratégia de formação de formadores;
- planos de formação de alunos mais apropriados à realidade local, às idades às diversificações profissional;
- mais clareza e preocupação com os princípios norteadores das EFA's: associação de famílias;
- alternância integrativa: formação integral do jovem e desenvolvimento sustentável,
- articulação com outras forças sociais como sindicais, CONTAG e FETAEG's;
- articulação com o mundo acadêmico;
- participação com representação em conselhos de desenvolvimento rural em níveis estadual, municipal e nacional;
- articulação com a ARCAFAR para, entre outras coisas, articular conjuntamente no âmbito nacional; 1. Uma política pública federal para o financiamento de parte dos custos das Escolas; 2. Uma política de crédito para financiar o projeto profissional dos jovens e o acesso à terra; 3. Buscar conjuntamente o reconhecimento público da pedagogia da alternância e das EFA's e CFR's como unidades pedagógicas autônomas, legítimas, de formação profissional e escolarização; 4. Conseguir financiamento para cursos de formação dos monitores, pais, parceiros, ex-alunos.

A maior dificuldade enfrentada por essas escolas é a sua manutenção, pois ainda não há uma participação efetiva do poder público, sem causar a perda da autonomia administrativa e pedagógica.

Desde a sua fundação, as EFA's sobrevivem, na sua maioria, com recursos de Organizações não Governamentais nacional e internacional. As parcerias com as Prefeituras, Estados e com a esfera Federal são limitadas e não garantem o desenvolvimento da Pedagogia da Alternância na sua amplitude, ou seja, comprometem as práticas pedagógicas.

A experiência da Pedagogia da Alternância no Brasil, sem dúvida alguma, é um método educativo de grande relevância para a efetivação da educação do/no campo. Mas, o grande desafio refere-se aos fatores econômicos ao reconhecimento da Pedagogia da Alternância pelos órgãos públicos federais, de maneira que se regulamentem, mantendo suas especificidades, com a garantia do exercício da alternância na íntegra.

A equipe pedagógica em geral tem dificuldades de articular as temáticas e as problemáticas levantadas a partir das comunidades rurais (socioculturais do campo) com o currículo do núcleo comum; essa falta de flexibilidade interrompe o processo pedagógico e a dialogicidade da alternância com os diferentes atores (escola, família e comunidade).

A conjuntura atual e a complexidade que está se dando no campo precisam ser discutidas e compreendidas numa perspectiva de atender para as implicações futuras que exigirá esse espaço até então considerado como o território da produção.

O desafio é saber como o movimento EFA discute as novas possibilidades e potencialidades que o campo oferece; levando em consideração os diversos aspectos socioeconômicos, naturais, materiais, culturais, históricos e geográficos, como as EFA's vão avançar na apropriação e construção de novos territórios a partir das lutas e mobilizações dos trabalhadores camponeses.

A partir da década de 1990, inicia-se o processo de construção e implantação do projeto EFA no Centro-Oeste brasileiro. Essa é a temática a ser desenvolvida a seguir.

2.7- O Surgimento das Escolas Família Agrícola no Estado de Goiás

Com a primeira experiência da Pedagogia da Alternância implementada na EFAGO, iniciou-se o processo de construção da experiência em alternância nos municípios de Orizona, Uirapuru e Padre Bernardo.

Vale salientar que existem 04 (quatro) EFAs em funcionamento no Estado de Goiás, mas somente 03 (três) foram objeto de estudo desta pesquisa. Esse assunto será abordado no próximo item (Figura 06).

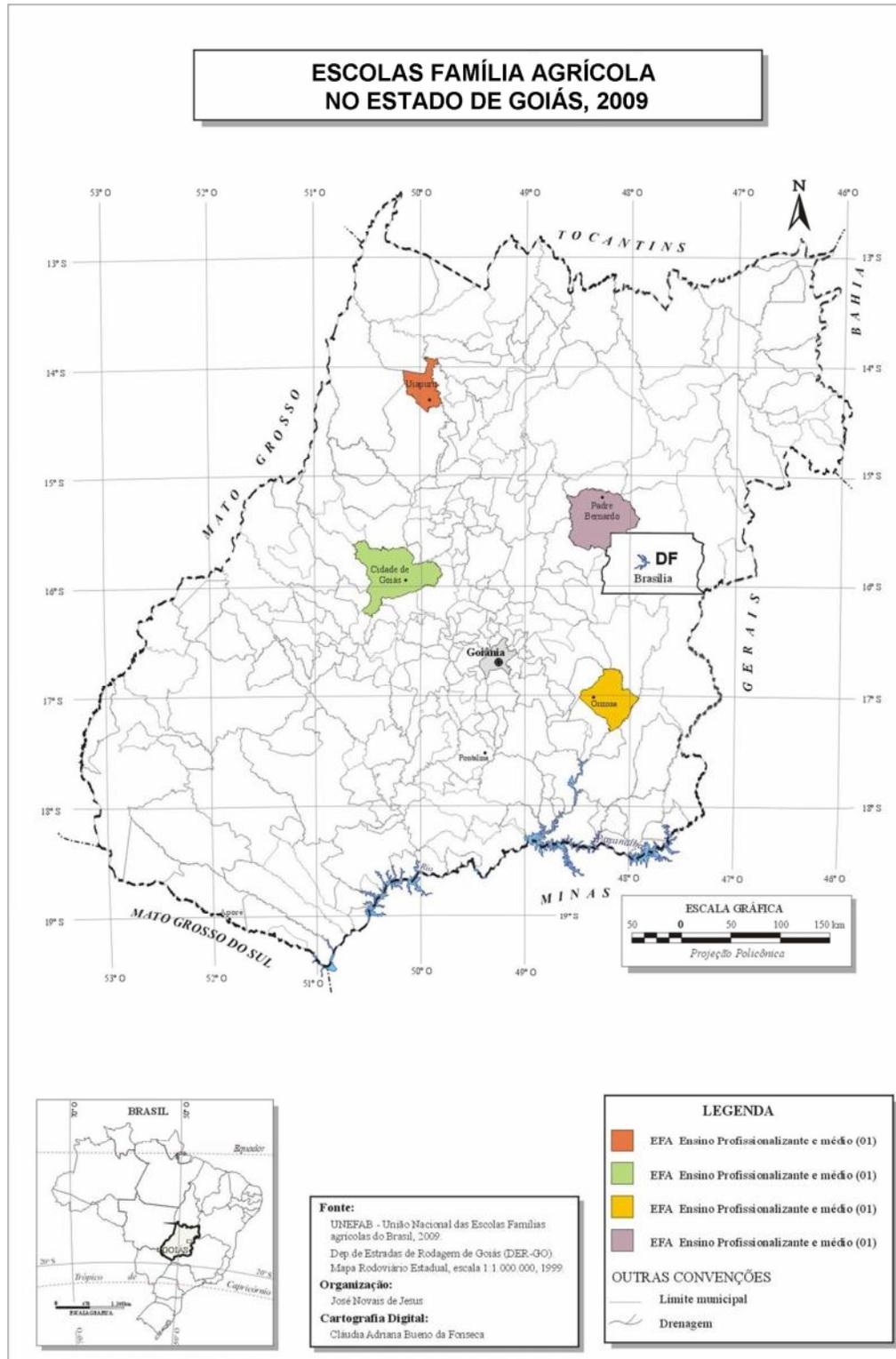


Figura 6 – Mapa das Escolas Família Agrícola no Estado de Goiás, 2009.
 Fonte - UNEFAB-2009

2.7.1 A Escola Família Agrícola do Município de Goiás (EFAGO)

O município de Goiás está localizado na Mesorregião do Noroeste Goiano, Microrregião Rio Vermelho. População total: 24.472 hab. População residente no espaço urbano: 17.540; população rural: 6.932. Font e de renda: pecuária leiteira. Fonte: (IBGE Censo/2007).

O contexto atual pelo qual vem se dando a apropriação e o uso do território goiano é engendrado com destaque nos grandes debates, seja como espaço da produção agrícola e do agronegócio, mas também das discussões das políticas educacionais que deveriam estar voltadas para a estruturação das escolas rurais.

O FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental) criado em 1996, com o objetivo de garantir o desenvolvimento educacional, tem atuado de forma contrária, pois a prioridade é focada somente nas cidades; os alunos do campo são inseridos nesse benefício somente em relação ao transporte escolar. Nota-se que o compromisso desse Fundo é o desenvolvimento escolar, mas na verdade, não passa de uma ação afirmativa do mesmo processo de desvalorização do ensino no campo.

A luta pela reforma agrária no município de Goiás culminou na construção de novas espacialidades e territorialidades a partir dos surgimentos dos Projetos de Assentamentos, a reforma agrária necessita de políticas educacionais para consolidar a luta pela terra, implica também na luta por educação, pois terra e educação se interagem.

No município de Goiás existem 08 (oito) escolas rurais de ensino básico, ou seja, que corresponde do 1º ao 9º ano, mas não existe nenhuma escola de Ensino Médio ou profissionalizante no campo da rede estadual de ensino. Ainda sobre o número de escolas localizadas no campo (Quadro 2).

Quadro 2- Situação das Escolas no Campo do Município de Goiás, 2009.

Nome da escola	Localização e distância do núcleo urbano	Situação de funcionamento	Data fundação	Número de alunos
Escola Municipal Nossa Sra. da Abadia	Distrito de Calcilândia, a 68 km da Cidade de Goiás	Multisseriada	1989	10
Escola Municipal Arnupho de Ramos Caiado	Povoado de São José da Laginha, a 56 km da Cidade de Goiás	Multisseriada	1989	22
Escola Municipal Fazenda Uvá	Distrito de Colônia do Uvá na Fazenda Uvá, a 53 km da cidade de Goiás	Multisseriada	1989	05
Escola Municipal Cristal	Distrito de Colônia do Uvá na Fazenda Cristal, a 32 km da Cidade de Goiás	Nucleada	1989	20
Escola Municipal Holanda	Projeto de Assentamento Holanda, a 23 km da Cidade de Goiás	Pólo	2005	230
Escola Municipal Vale do Amanhecer		Pólo	2000	104
Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha	Distrito de Calcilândia, a 68 km da Cidade de Goiás	Pólo	2000	127
Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima	Projeto de Assentamento São Carlos, a 51 km da Cidade de Goiás	Pólo	1992	94
Total de escolas		08	Total de alunos	612

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Município de Goiás, 2009.

Org.: JESUS, José Novais de. (2009)

A Secretaria de Educação Municipal esclarece que tem conhecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) – Art. 28, que propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

No que diz respeito à legislação que regulamenta o ensino no campo, também fez referência ao Conselho Nacional de Educação que garantiu a aprovação pela Câmara de Educação Básica, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica Nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB, 03/04/2002), ao considerar o primeiro passo no sentido de atender às reais necessidades do ensino no campo. A Portaria nº 1374, de 03/06/2003 – Planejamento de ações voltadas para a melhoria da Educação Básica nas Escolas do campo.

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos do meio rural;

II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho no meio rural (LDB n. 9.394/96) e a experiência da Pedagogia da Alternância.

Apesar da observação da Secretaria Municipal de Educação, as determinações da LDB/96, as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo ainda não são efetivadas concretamente como deveria; há uma grande disparidade entre a teoria e a prática.

Os professores/as que atuam nas escolas Holanda, Terezinha e Olímpia são graduados. Na 1ª fase do Ensino Fundamental, em sua maioria, são pedagogos, na 2ª fase do Ensino Fundamental os professores possuem licenciatura na área específica em que atuam. Nas escolas multisseriadas são professores com formação no magistério e alguns cursando o ensino superior.

De acordo com as informações da Secretaria Municipal de Educação os currículos nas escolas no campo do Município de Goiás continuam sendo um apêndice da educação urbana, devido às dificuldades relacionadas à falta de formação e qualificação dos professores que trabalham nas escolas do campo, também falta assessoria pedagógica.

Apesar de haver esforço por parte da Secretária Municipal de Educação, os avanços ainda são poucos significativos no que se refere à adequação dos conteúdos, ou seja, na contextualização da realidade dos alunos e das escolas.

Desse ponto de vista, considera-se que as escolas rurais do Município de Goiás contribuem na formação dos jovens camponeses como afirmou a Secretária Municipal de Educação, ao valorizar os aspectos culturais e históricos

A assessoria Universidade Católica de Goiás – UCG - tem discutido a adaptação curricular, a peculiaridade concernente ao conteúdo ministrado e às necessidades e interesses dos sujeitos inseridos no campo. A assessoria da UCG confere ênfase à discussão de como trabalhar com a educação do campo, ao partir da adequação dos conteúdos e leituras referentes a temáticas educacionais.

As maiores dificuldades encontradas segundo a Secretaria são as seguintes: falta de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a escola do campo; aquisição de livros; participação em eventos científicos; contraturno; inclusão digital; condições físicas; conhecimento das propriedades rurais; realização de trabalho de campo; considera-se o fator tempo; desgaste físico; alimentação e reforço escolar/atividade para casa.

Quanto à importância da escola no/do campo, a Secretaria Municipal da Educação entende que a escola insere o sujeito em seu próprio meio, ao vinculá-lo à sua história, à sua cultura, aos seus valores e às suas reais necessidades, o aluno passa a ser agente multiplicador, conhecedor de seus problemas e capaz de resolvê-los, discutir as políticas públicas para o desenvolvimento social.

As escolas-pólo, especialmente a do P.A (Projeto de Assentamento) Holanda, trabalham os aspectos socioculturais numa realização de uma feira cultural, valorização dos produtos produzidos nas comunidades rurais, apresentação de peças teatrais ligadas ao modo de vida do homem do campo.

As escolas-pólo estão geograficamente situadas nesse Município que teve uma trajetória de conflitos territoriais de enfrentamento com o latifúndio, com a participação e mobilização dos camponeses sem -terra e as diferentes instituições e movimentos de luta pela reforma agrária, fizeram do Município de Goiás destaque em âmbito estadual, contabilizando 22 (vinte e dois) Projetos de Assentamentos Rurais da Reforma Agrária com 730 (setecentos e trinta) famílias assentadas (Quadro 3).

Quadro 3- Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Goiás

Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Goiás	Capacidade de Número de Famílias Assentadas
P.A. São João do Bugre	10
P.A. Novo Horizonte II	22

P.A. Rancho Grande e P.A.	21
São Felipe	15
P.A. São Sebastião	64
P.A. Holanda	31
P.A. Vila Boa	33
P.A. Nossa Senhora Aparecida	26
P.A. Mosquito	43
P.A. Mata do Baú	20
P.A. São Carlos	156
P.A. Serra Dourada	11
P.A. Buriti Queimado	28
P.A. Magali	17
P.A. Lavrinha	12
P.A. Novo Horizonte	25
P.A. Varjão	19
P.A. Acabavida I	04
P.A. Acabavida II	04
P.A. União dos Buritis	38
P.A. Baratinha	30
P.A. Paraíso	37
P.A. Dom Tomás	64
Total de Famílias	730

Fonte: INCRA, 2006.

Org.: JESUS, José Novais de. (2009)

Com base neste quadro é possível perceber a importância dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais como Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), Federação Estadual dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Goiás (FETAEG) na luta pela terra.

Estes movimentos partem do entendimento de que as pessoas têm fome, sede, anseios, e que a inexistência de terras e a não -efetivação da Reforma Agrária são a sentença de morte dos trabalhadores camponeses nos diferentes territórios de escapes.

Estes movimentos partem do conceito de promoção e bem-estar social que é missão primordial da Carta Magna. Segundo Fabio Konder Comparato (2000, p.145 - 146):

Com relação aos demais sujeitos privados, o descumprimento de dever social de proprietário significa uma lesão ao direito fundamental de acesso à propriedade, reconhecido doravante pelo sistema constitucional. Nesta hipótese as garantias ligadas normalmente à propriedade, notadamente à de exclusão das pretensões possessórias de outrem, devem ser afastadas. (...) Quem não cumpre a função social da propriedade perde as garantias, judiciais e extrajudiciais, de proteção da posse, inerente à propriedade, como desforço privado imediato (CC, art. 502) e as ações possessórias. A aplicação das normas do Código Civil nunca é demais repetir, há de ser feita à luz dos mandamentos constitucionais, e não de modo cego e mecânico, sem atenção às circunstâncias de cada caso.

A Escola Família Agrícola do Município de Goiás surge desse processo de luta pela terra e pela reforma agrária e como instrumento de luta de fortalecimento da agricultura camponesa e familiar, uma vez que os agricultores camponeses assentados reivindicavam uma escola voltada para a realidade do campo. Conforme Jesus (2004, p. 58):

Os pequenos agricultores enfrentam problemas referentes à escola rural, porque na região só existia escola primária e, ao concluí-la, os filhos tinham de interromper os estudos ou irem para a cidade. Esse fato levou vários meninos a abandonarem o campo, suas famílias e sua cultura.

Com a conquista da terra, esses assentados depararam com os velhos problemas, a saber: qual escola serviria para a formação geral dos filhos e proporcionaria uma formação técnica capaz de contribuir para a viabilização da propriedade?

Neste sentido, a luta se expressa, também, na exigência de escolas, transporte, saúde e crédito, bem como na exigência de respeito e defesa dos direitos humanos. A EFA de Goiás é um dos elementos desse processo.

Ela nasceu da necessidade de uma escola que respondesse aos interesses, desafios e expectativas dos agricultores camponeses assentados que lutam para a permanência na terra.

Na verdade, faltavam-lhes meios para conquistar a autonomia em termos de conhecimentos técnicos e políticos. Nesse sentido, as necessidades e os desafios da Agricultura Familiar – seja pequena propriedade, seja parcela

de assentamento – são os mesmos: ausência de instrumentos que lhes dêem autonomia e independência na terra. (QUEIROZ, 1997, p.104).

O processo de luta por uma escola voltada para os interesses dos agricultores camponeses é prova de que as famílias percebem que a escola urbana não atende às suas necessidades e aos seus desafios, tal fato porque os pais sentem o desinteresse dos filhos pela terra.

Diante desse contexto, somado a outros fatores como a falta de políticas públicas, incentivos e financiamentos de créditos agrícolas e educação não há condições mínimas de permanência no campo.

Essas dificuldades e desafios é que fizeram surgir uma idéia de se criar uma Escola Família Agrícola em Goiás, na perspectiva de melhor atender aos filhos dos assentados e dos agricultores rurais. A partir daí, começou a gestação da primeira EFA no Estado, no Município de Goiás.

Iniciam-se as discussões nos assentamentos e comunidades rurais; organiza-se um grupo de pessoas para ir ao Espírito Santo conhecer as experiências da EFA naquele Estado. Em fevereiro de 1989, esse grupo de onze pessoas – camponeses e agentes de pastoral – visitou algumas EFAs e o MEPES (Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo).

No ano de 1989 (época das visitas ao Estado do Espírito Santo), foi realizado o trabalho de base para conscientização das pessoas dos Assentamentos e das Comunidades Rurais sobre a importância da EFA em Goiás.

No dia 12 de junho de 1992, foi criada a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás, com aprovação dos Estatutos Sociais em Assembleia Geral.

Dessa assembleia de fundação, participaram 66 pessoas de 11 comunidades e associações rurais. (ver Ata de Fundação da Associação de Pais e Alunos da EFA de Goiás, em anexo). Conforme Queiroz (1997, p. 109) “Em abril de 1993 a associação comprou um terreno de 7,2/ha, para a construção e implantação da EFA.

Em maio, houve assembleia da Associação para decidir a construção do prédio por meio de mutirões [...]. O apoio financeiro se conseguiu com a SIMFR (Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais).

Na perspectiva de uma escola viva de interação com a comunidade, a partir de 1994 iniciam-se as atividades escolares no Município de Goiás, uma escola com uma proposta pedagógica e metodologia diferenciada das escolas existentes no

meio rural. A Escola Família Agrícola utiliza-se do método da Pedagogia da Alternância. Segundo Nascimento (2005, p.176):

As atividades com a 1ª turma de educandos/as, no sistema de alternância tiveram início em junho de 1994, de maneira provisória, num prédio da Escola do Lar São José (irmãs dominicanas). Esta primeira turma era de 23 educandos/as, indicados pelas Associações e comunidades que preencheram os critérios de seleção. Em agosto de 1994, a EF AGO mudou-se para o prédio recém-construído, localizado no espaço rural do município de Goiás.

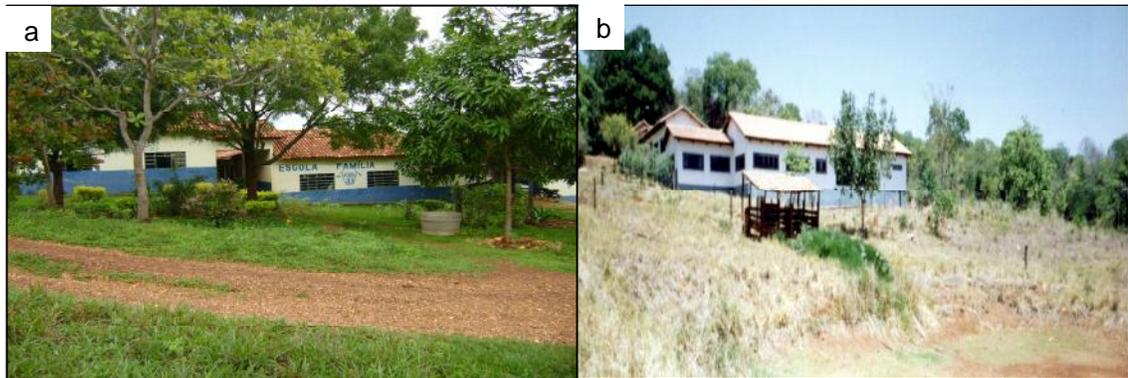


Foto 1. Escola família Agrícola de Goiás. EFAGO .

Fonte: Trabalho de campo realizado em 2008.

Org.: JESUS, José Novais de. (2009)

A Escola Família Agrícola de Goiás está localizada na comunidade rural de Arraial do Ferreiro, Sítio Paciência, ao lado do Projeto de Assentamento Serra Dourada. Cerca de 7 km da cidade, numa propriedade de 7.2 hectares de terra.

A Igreja Católica teve participação importante na construção das EFAs, desde a primeira experiência que surgiu na França e no Brasil. No Estado de Goiás a primeira EFA também foi motivada pelo monge Felipe Leddet.

Com a articulação do Padre Felipe que mantinha contato com a França, a recém-criada Associação conseguiu o apoio financeiro necessário para comprar o terreno da escola, bem como, construir o prédio. Aqui, inicia-se por meio de projetos o contato que termina em convênio com a SIMFR (Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais). (NASCIMENTO, 2005, p.175).

O Padre Felipe Leddet, francês, foi o grande motivador e colaborador no processo de implantação da Escola Família Agrícola de Goiás, porque já conhecia as experiências das Casas Familiares Rurais na França.

A EFA de Goiás acolhe filhos de agricultores camponeses dos municípios de Goiás, Itaberaí, Araguapaz, Montes Claros de Goiás, Faina, Jandaia. Nesta

perspectiva de preparar os educandos para atuarem em prol de suas comunidades, ao envolver diferentes atores no processo formativo dos jovens, no regime de internato com alternância de duas semanas na escola e duas semanas nas famílias e nas comunidades, esse processo de formação deveria comprometer as famílias e as comunidades com o espaço rural onde os alunos estão inseridos.

No ano de 2001, a pedido das comunidades rurais, a Escola implantou o Ensino Médio e Profissionalizante, (Técnico em Agropecuária). Para que se realizasse essa nova etapa, a Associação recebeu do INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária), a concessão de uso de uma área de 5 hectares no Projeto de Assentamento de Reforma Agrária Serra Dourada, localizado no Arraial do Ferreiro.

No final de 2001, as atividades do Ensino Médio e Profissionalizante foram transferidas para o prédio do Ensino Fundamental, em função do estado precário das instalações físicas da área cedida pelo INCRA, ficando apenas como área experimental para o Ensino Profissionalizante.

Em 2009, ingressaram na EFAGO 54 (cinquenta e quatro) alunos, sendo todos do ensino Médio e Profissionalizante. O Ensino Fundamental que correspondia do 6º ao 9º ano, foi extinto no ano de 2008.

Neste contexto de lutas e dificuldades enfrentadas pela Associação de Pais e Alunos, foi encaminhado o processo de estadualização do projeto EFAGO, para a Secretaria Estadual de Educação, com o intuito de o Estado assumir a manutenção das atividades cotidianas e viabilizar o curso de Técnico em Agropecuária. A sustentabilidade econômica ainda é o calcanhar de Aquiles das EFA's no Brasil e em Goiás.

O desafio é fazer com que o Estado assuma as EFAs de forma efetiva, sem a perda da autonomia da proposta pedagógica da alternância. A EFA do Município de Goiás merece ser acompanhada com atenção pelo fato de ser a primeira experiência de educação diferenciada sob a tutela do Estado.

Nas EFA's o professor é chamado de Monitor, pois exerce várias funções. É papel do Monitor acompanhar todas as atividades dos jovens na escola, ou seja, sala de aula, trabalho na propriedade, lazer, serões (atividades extras com palestras sobre diversos temas) e finais de semana na escola. Enquanto os educandos estão na família, os monitores realizam visitas para acompanhar o desenvolvimento dos alunos/as em relação aos aspectos técnicos, pedagógicos e sociais.

A equipe de monitores e administrativos é composta de 20 (vinte) profissionais, sendo 09 (nove) professores, 05 (cinco) técnicos, sendo 03 (três) de nível médio (Técnico em Agropecuária) e 02 (dois) de Nível Superior (uma Engenheira Agrônoma e um Zootecnista) e 06 (seis) auxiliares administrativos de serviços gerais.

A Escola Família Agrícola de Goiás nasce deste contexto de contradição e do enfrentamento dos agricultores camponeses contra a expropriação do latifúndio. Nesta perspectiva, os camponeses vão também apropriando-se e construindo territórios por meio das ocupações e dos novos projetos de assentamentos de Reforma Agrária.

O território é um trunfo dos povos do campo e da floresta. Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola. Ter o seu território implica em um modo de pensar a realidade. Para garantir a identidade territorial, a autonomia e organização política, é preciso pensar a realidade desde seu território, de sua comunidade, de seu município, de seu país, do mundo. Não se pensa o próprio território a partir do território do outro. Isso é alienação. (FERNANDES, 2004, p. 60)

A conquista da terra por meio da Reforma Agrária tem demonstrado grande relevância nas tentativas de encontrar soluções para os diversos desafios que estão postos para os trabalhadores da terra.

Ao partir deste pressuposto referente à educação do campo, a luta de permanência na terra é também a garantia da reprodução das relações sociais e da revitalização da sua identidade. Portanto, a reprodução da sua existência e de seu modo de vida. É a educação responsável por essa existência. Segundo Bertti (2007, p. 127-128):

Os assentados rurais compreenderam a importância do saber escolar para uma melhor compreensão da sociedade e, conseqüentemente, uma maior interferência na realidade. Porém, a escola oferecida às populações rurais continua não atendendo a suas expectativas. Na luta pela conquista da terra, os assentados adquiriram clareza de seus direitos, aprenderam a questionar o poder público e compreenderam que a escola pode e deve proporcionar elementos acerca de novas alternativas para a melhoria de suas condições de vida. Mas, para isso, deve se contrapor ao modelo de escola vigente no campo.

Foi a partir dessa perspectiva de construir e reinventar alternativa de educação no campo que se motivaram as discussões sobre as EFAs como proposta capaz de contrapor o modelo vigente de educação rural.

2.7.2 A Escola Família Agrícola do Município de Orizona (EFAORI)

O Município de Orizona, antiga vila de Campo Formoso, é formado de pequenas propriedades, tendo-se como atividade econômica principal a pecuária leiteira, sendo um dos cinco maiores produtores de leite do Estado. Apesar de existirem outras atividades voltadas para a produção de grãos, ainda assim existem três Projetos de Assentamentos Rurais (Quadro 4).

Quadro 4- Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Orizona

Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Orizona	Capacidade de Número de Famílias Assentadas
P.A. Agrovila Coopercampe	24
P.A. Agrovila Coopprunogo	30
P.A. Agrovila Cooperflor	30
Total	84

Fonte: INCRA, 2006.

Org.: JESUS, José Novais de. (2009)

Neste sentido, o município de Orizona ainda tem uma população significativa residindo no campo. Alguns fatores contribuíram para essa permanência no espaço rural, dos quais estão relacionados às pequenas propriedades que utilizam da mão-de-obra familiar, à dedicação às pequenas propriedades, aos créditos provenientes do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e aos financiamentos das Cooperativas de Créditos.

A produção de leite e de grãos tem proporcionado certa rentabilidade econômica aos agricultores camponeses. Para Queiroz (2004, p. 22):

Assim podemos perceber a relação entre Educação e Agricultura Familiar entendendo que as iniciativas e os programas de educação rural no Brasil sempre se implantaram com o objetivo de integração dos agricultores familiares na sociedade capitalista de mercado, sem se preocupar com os aspectos fundamentais para os mesmos, tais como: participação efetiva nas decisões acesso a serviços básicos e vitais, como saúde, transporte, escola etc. Assim, podemos entender que a educação e, especificamente, a escola rural, é uma condição necessária para o desenvolvimento da Agricultura Familiar, mas não suficiente. E ainda que a escola rural necessária deverá ser construída pelos próprios agricultores, juntamente com todos os outros povos do campo. Ou melhor, que é preciso construir uma verdadeira Educação do Campo.

No que diz respeito à educação escolar no campo, há um fator importante que é o número de escolas rurais. Essas escolas proporcionam escolarização desde o Jardim até o 9º ano, ou seja, ensino básico completo. Enquanto a maioria dos municípios investe na retirada dos alunos do campo para estudarem nas cidades, a prefeitura de Orizona faz uma política diferente neste sentido, ao manter o ensino nas escolas no campo.

Os alunos são transportados das comunidades rurais para as escolas nos povoados. Já os alunos que residem próximo à cidade, estes sim, são transportados para estudarem na cidade de Orizona.

Existe uma escola Estadual de Ensino Médio (Núcleo Estadual de Educação do Campo) NUTEC, João Gonçalves Ribeiro, instituída pela Lei de Criação 16.350, de 22 de setembro de 2008, localizada no campo, no Pólo Ubaltan (Quadro 5).

Quadro 5- Relação das Escolas Rurais do Município de Orizona

Nome do Colégio	Endereço	N. de alunos
Colégio Municipal Geraldo Silvio de Lima	Povoado de Buritizinho Inep: 52061990	163 alunos
Colégio Municipal Dorvalino Fernandes de Castro	Povoado de Firmeza Inep: 52061930	155 alunos
Escola Municipal Rio do Peixe	Fazenda de Rio do Peixe Inep: 52083365	95 alunos
Escola Municipal São José	Povoado de Alto Alvorada Inep: 52062244	76 alunos
Colégio Municipal Virgínio Vaz da Costa	Povoado de Corumbajuba Inep: 52062392	93 alunos
Colégio Municipal João Gonçalves Ribeiro	Povoado de Egerineu Teixeira Inep: 52061949	162 alunos
Colégio Municipal São Miguel Arcanjo	Povoado de Cachoeira Inep: 52062252	124 alunos
Colégio Municipal Ana Cândida Vieira	Povoado de Taquaral	120 alunos
	Total	988 alunos

Fonte: Secretaria Municipal de Educação / 2009
Org.: JESUS, José Novais de. (2009)

Todos os professores que lecionam nas escolas rurais no Município de Orizona possuem curso de graduação. Sobre os conteúdos trabalhados e relacionados com as questões ligadas à realidade camponesa, são ministradas disciplinas como Agroambiental, Associativismo e Cooperativismo.

Essas disciplinas vêm ao encontro das atividades desenvolvidas pelos agricultores e pelo número de cooperativas e associações de agricultores existentes no município. Mesmo assim há um esforço para fazer um ensino contextualizado. Deste ponto de vista, foi possível constatar que não existe uma formação específica para os professores que lecionam nas escolas do campo.

Ainda permanece o mesmo dilema: o campo é tido apenas como espaço geográfico, ou seja, de localização. O que acontece é a transferência do ensino urbano para as escolas no campo, Os professores contribuem para urbanizar os alunos do campo.

Este ainda é um grande desafio para os trabalhadores camponeses. A escola não está ligada ao mundo do trabalho, à formação política, à problemática do cotidiano, e os aspectos socioculturais não são trabalhados como deveriam ser. Neste contexto educacional, os educadores enfrentam diversas dificuldades, conforme afirma Texto-Base Por uma Educação Básica do Campo. (1999, p, 41-42):

Docentes. Há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/professoras, problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo um sistema educacional brasileiro. O Plano Nacional de Educação do governo não faz menção nem traz dados sobre o campo nesse tópico. Mas o que todos já sabem é que estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais, de professores que ficam longe de receber o salário mínimo e muito menos o piso que deveria estar sendo garantido pela legislação em vigor e, ainda que precisam se submeter a condições precárias de trabalho. Também é ali que se concentra o maior número de professores leigos, que são mínimas as possibilidades de formação no próprio meio rural e que, de modo geral, os programas de formação de cursos superiores, não tratam das questões do campo, nem mesmo nas regiões em que grande parte dos futuros professores seguramente irá trabalhar nesse contexto, ou, se o fazem, é no sentido de reproduzir preconceitos e abordagens pejorativas; e que, por extensão, praticamente inexistente materiais didáticos e pedagógicos que subsidiem práticas educativas vinculadas às questões específicas da realidade do campo.

A maioria dos professores que trabalham nas escolas rurais desconhece a legislação que regulamenta o ensino no campo. Os aspectos socioculturais que são trabalhados pelas escolas no campo no Município de Orizona deixam a desejar, vez

que só são contextualizados em referência às disciplinas de Arte e História dos Povoados.

As maiores dificuldades e problemas estão relacionados com a falta de formação para os professores, falta de materiais didáticos adaptados à realidade, transporte dos alunos e infraestrutura das escolas. Esta problemática fez surgir discussões sobre o projeto EFA para o Município de Orizona.

A iniciativa da criação da Escola Família Agrícola de Orizona surgiu a partir das discussões com a CPT (Comissão Pastoral da Terra) e CSRS (Centro Social Rural de Orizona), Sindicato de Trabalhadores Rurais, Sindicato Rural e a Central dos Pequenos Produtores de Orizona.

O Município de Orizona tem uma população rural significativa que segundo o (IBGE Censo/2007) corresponde a 46,67% residindo no campo. Estes movimentos de trabalhadores organizados tiveram o interesse de pensar melhor a educação para os jovens do campo, uma escola para criar alternativa de permanência na terra e oferecer curso técnico aos jovens agricultores.

O Centro Social Rural de Orizona assumiu o projeto da Escola Família Agrícola como entidade mantenedora. O Centro Social Rural de Orizona (CSRO) foi fundado em 23 de junho de 1960 e tem como objetivo principal a promoção do bem espiritual, material, moral e social, pela conscientização e para a vida comunitária, formação de cooperativismo nas suas diferentes modalidades, incrementação de escolas, parques infantis, clubes recreativos, literários, agrícolas, de mães e outras iniciativas que sejam úteis ao desenvolvimento dos grupos sociais; promover a elevação do homem do campo ao visar fixá-lo em seu meio e levá-lo a ter acesso aos recursos da educação, da técnica e dos métodos modernos no sentido de valorizar a terra e o homem.

O trabalho de base com as comunidades rurais teve início a partir de 1997 e contou com ajuda da CPT (Comissão Pastoral da Terra Regional de Goiás). Este trabalho de discussão com os trabalhadores camponeses teve duração de dois anos.

A escola iniciou suas atividades em março de 1999 com uma turma de 23 alunos, em um prédio cedido pela prefeitura em regime de comodato, localizado na Fazenda Rio do Peixe, a 29 km da cidade. No final de 1999, foi adquirido um imóvel de 14000 m² próximo da cidade, permitindo o fácil acesso aos estudantes do

município de Orizona e de outros Municípios do Estado. A foto 2 mostra a Escola Família Agrícola de Orizona. EFAORI.



Foto 2 EFAORI.

Fonte: Trabalho de campo realizado, em 2008.

Autor: JESUS, José Novais de. (2009)

Quanto à metodologia de ensino, a EFA de Orizona também utiliza o método da Pedagogia da Alternância. Os alunos permanecem uma semana na escola e outra semana com a família e comunidade. (No ano de 2009, a escola tem um total de 69 (sessenta e nove), sendo 29 (vinte e nove) alunos da primeira série, 20 (vinte) da segunda série e 20 (vinte) da terceira série, que correspondem aos cursos de Técnico em Agropecuária e Ensino Médio.

A equipe é composta por 10 (dez) monitores e 05 (cinco) professores. Monitor é aquele que tem dedicação integral, e o professor não tem dedicação exclusiva, (restringe a ministrar as aulas). Todos possuem graduação, e 08 (oito) têm especialização em Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Duas são Engenheiras Agrônomas, uma Zootecnista e um Técnico em Irrigação e Drenagem.

A Escola Família Agrícola de Orizona conseguiu estabelecer convênios com a Secretaria Estadual da Educação, com a Prefeitura local e recebe apoio da Cooperativa Mista Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona (COAPRO) e sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona (STR). O Centro Social Rural de Orizona é a entidade mantenedora da escola.

A temática a ser discutida no próximo item se refere a Escola Família Agrícola de Uirapuru.

2.7.3. A Escola Família Agrícola do Município do Uirapuru (EFAU)

O Município de Uirapuru também é formado por pequenas propriedades rurais. Por esta razão é que ocorreu a construção da EFAU com a possibilidade de contribuir na formação dos jovens e das famílias que residem no campo. Ainda existe uma população significativa residindo no espaço rural. A EFA surge nesse contexto da falta de escola no campo.

De acordo com o que informou a Secretaria Municipal de Educação, não existe nenhuma escola pública localizada ou em funcionamento no campo. Todos os alunos residentes no espaço rural são transportados pela prefeitura para estudar na cidade, uma prática recorrente na maioria das cidades goianas.

O transporte dos alunos para a cidade implica numa série de problemas. Um deles é que os alunos acordam muito cedo, entre 04h30min e 05h da manhã; saem de casa sem lanche e só retornam para suas comunidades por volta de 12h.

Sem contar com os transtornos que são enfrentados com as estradas em péssimas condições. Sem dúvida o modelo de ensino atual estimula os jovens a deixarem o campo. Estes transtornos que tem ocorrido principalmente em relação ao transporte podem ser entendidos de acordo com Pessoa (2007, p. 08):

As políticas públicas educacionais voltam-se novamente para o campo, a partir da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) em 1996, com a ação intervencionista do transporte de crianças e adolescentes para as escolas rurais. O imperativo da redução inescrupulosa de custos não apenas implica, em muitos casos, a precariedade desse serviço, como o torna, na verdade, um perverso desserviço às famílias rurais, retirando os filhos do seu convívio. Com toda a aparência de um benefício às populações rurais, o transporte de crianças e adolescentes para ser atendidos nas escolas urbanas decreta, a um só tempo, seu atendimento escolar em condições desfavoráveis – uma vez que são tratados no mesmo diapasão estudantes com diversificadas experiências de vida – e a inviabilização do seu retorno ao campo, comprometendo taxativamente a reprodução dos grupos familiares em atividades rurais.

Esta contradição se deve aos dados que vimos anteriormente: a população que reside no campo, no Município é significativa, mesmo assim a opção da prefeitura é continuar com a política de retirar os jovens do campo.

Segundo a Secretária Municipal de Agricultura do Uirapuru, este município concentra a grande maioria de pequenas propriedades rurais, sendo que as atividades econômicas giram em torno da pecuária leiteira, de pecuária de corte,

produção agrícola de arroz, milho e mandioca voltada para o consumo; o excedente é destinado para o mercado. Existem dois Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária e um Acampamento Rural no município (Quadro 6).

Quadro 6 - Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município do Uirapuru, 2009.

Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária no Município de Uirapuru	Capacidade de Número de Famílias Assentadas
P.A. Mãe Maria	36
P.A. SCARLET	42
Projeto de Acampamento Gaivota	89
Total	167

Fonte: Secretaria Municipal de Agricultura do Uirapuru, 2009.
Org.JESUS, José Novais de. 2009.

Os Projetos de Assentamentos Rurais resultou na organização das lutas dos trabalhadores camponeses retornando ao campo, na perspectiva de construir cidadania e garantir os direitos básicos de vida e de bem-estar-social.

Na região existe apenas Escola Tradicional na cidade. Com esta situação, os alunos terminam o Ensino Médio e vão para a cidade com o objetivo de continuar os estudos. Além de abandonar sua comunidade, não conseguem pagar seus estudos, nem retornar para suas famílias. E esta, por sua vez, também acaba por abandonar o campo para viver na cidade junto com os filhos, na maioria das vezes em situação precária.

A Escola Família Agrícola no Município de Uirapuru nasceu de um longo processo de discussão e debate através do trabalho de base com as famílias e comunidades rurais sobre a Pedagogia da Alternância. Este trabalho teve seu início em 2001. Em 2002, foi fundada a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Uirapuru (AEFAU).

Esta é a Entidade Mantenedora da escola. A EFAU está localizada no Município do Uirapuru - GO, na GO – 156, km 29. A EFA Proporcione cursos de Técnico em Agropecuária e Ensino Médio com duração de 03 (três) anos. Como se pode observar na foto 3 o prédio da EFAU.

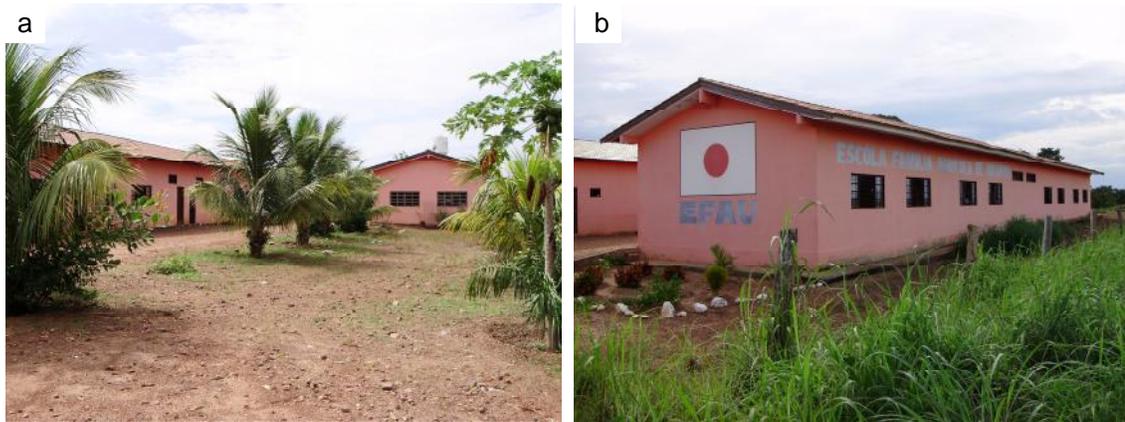


Foto 3 EFAU.

Fonte: Trabalho de campo realizado, em 2009.

Autor.: JESUS, José Novais de. (2009)

Neste trabalho de conscientização participaram a CPT (Comissão Pastoral da Terra), MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores) e MST (Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra).

A contribuição dos movimentos sociais do campo foi de suma importância para a divulgação da implantação da escola na região. Como sempre, são os movimentos sociais que semeiam no seio social a indignação e implantação de justiça social e soberania popular.

A EFAU iniciou suas atividades em 16 de fevereiro de 2004 com uma turma de 41 (quarenta e um) alunos. Adquiriu-se por meio de compra um imóvel de 10 (dez) hectares, onde construíram, com apoio da Embaixada do Japão, que financiou o projeto no valor de R\$ 137.433,90, (cento e trinta e sete mil e quatrocentos e trinta e três reais e noventa centavos).

A Associação recebeu apoio da Paróquia de Uirapuru, de Santa Rita de Cássia, Diocese de Rubiataba, das Organizações - Não Governamentais e Simpatizantes do projeto EFAU. A construção da escola contou com a ajuda das comunidades rurais e membros da Associação que realizaram um mutirão para construir o prédio.

A Associação da EFAU tem como objetivo manter a EFA, divulgá-la e buscar recursos via projetos, representá-la nas diferentes instâncias (Local, Estadual, Federal e Internacional) e defendê-la política e moralmente.

Até então, a EFAU não tem convênio com a Secretaria Estadual de Educação. Os professores/monitores são disponibilizados pelas prefeituras dos

municípios de Uirapuru, Crixás e Mundo Novo. Todas as prefeituras contribuem com o transporte dos alunos da EFA.

A criação da escola teve como objetivo dar aos alunos, filhos de agricultores, uma formação técnica; oferecer curso profissionalizante com o qual o aluno possa “permanecer” no campo e com formação adequada para manter a vida na propriedade, junto à família.

O papel da escola é preparar o aluno e a família para que essa permanência tenha dignidade e coloque no mercado da região os produtos de qualidade, que possa melhorar a situação de vida de todos os moradores do campo e da cidade: saúde, dignidade e situação financeira.

A partir do estudo realizado, percebe-se que a escola sozinha não poderá resolver todos os problemas, é necessário que se tenha suporte de políticas públicas engajadas, para que se possam desenvolver alternativas para aqueles que querem ficar na terra, viverem, trabalhar, produzir e estudar com dignidade no seu território.

São 11 (onze) o número de funcionários na EFAU. Sendo 04 (quatro) monitores e 03 (três) professores. A maioria possui curso superior. Destes, apenas três tiveram a formação inicial em Pedagogia da Alternância, ministrada em parceria com a UCG (Universidade Católica de Goiás). Faltam profissionais técnicos para atuarem no curso Profissionalizante.

No que diz respeito ao número de alunos da EFAU, em 2009 a soma total é de 52 (cinquenta e dois) alunos. Sendo 30 (trinta) que ingressaram na 1ª série, 12 (doze) na 2ª série e 09 (nove) na 3ª série. A EFAU acolhe alunos de vários municípios vizinhos, como Bonópolis, Novo Planalto, Mundo Novo, Crixás, Amarelina, Porangatu, Guapó e Uirapuru.

A EFAU também trabalha com a Pedagogia da Alternância. Na propriedade da escola são desenvolvidas atividades com hortaliças no sistema de mandala e experimento com forrageiras para alimentação animal.

A EFA no Município de Uirapuru surge num contexto de contradição e na perspectiva de pensar uma escola vinculada à realidade e na tentativa de diminuir a migração rural e fortalecer a agricultura camponesa.

No próximo capítulo serão abordadas as questões referentes às lutas pelo espaço rural, a produção agrária e a agricultura camponesa como fenômenos históricos no contexto das EFAs.

3 O TERRITÓRIO CAMPONÊS EM CONSTRUÇÃO: UTOPIAS E CONTRADIÇÕES

A discussão em torno do campesinato é importante para entendermos o processo de construção do território camponês e a viabilidade da agricultura na produção de alimentos e no abastecimento do mercado interno do país .

A agricultura camponesa não é adepta do produtivismo, ou seja, produzir uma única cultura e com exclusividade para o mercado nem se utiliza predominantemente de insumos externos. Seu potencial de produção de alimentos está na diversidade, no uso múltiplo dos recursos naturais. Nas regiões onde há concentração de pequenos agricultores, a desigualdade é menor e, por conseguinte, os índices de desenvolvimento estão entre os maiores. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p.73).

A relevância da agricultura camponesa na produção diversificada de alimentos promove maior geração de empregos por empregar a mão-de-obra familiar. A produção camponesa não visa produzir para o mercado, mas para a subsistência da família; somente o excedente é destinado ao mercado.

Neste sentido, a construção do território camponês nasce do confronto com as contradições do modelo de desenvolvimento que estabelece nas relações de poder, ao envolver diferentes correlações de forças e interesses políticos, que concebe diferentes concepções.

Podemos destacar o poder hegemônico da agricultura capitalista, confrontando com um modelo de agricultura que não é predominantemente capitalista, mas que exerce um papel importante para a produção de alimentos de primeira necessidade para o país.

A luta histórica da agricultura camponesa para resistir e reafirmar seu modo de produzir, seu modo de vida, estão presentes nas disputas dos territórios com o agronegócio. A resistência é a expectativa de garantir seu futuro e o desenvolvimento sustentável do campo.

3.1. Território camponês: agricultura camponesa, lutas e resistências

A construção do território camponês é o resultado da contradição da formação do espaço brasileiro e constituído por uma divisão de classes sociais, que

historicamente se formou a partir de uma questão agrária excludente e concentradora. Apesar de as grandes extensões de terras estarem sob o controle da agricultura capitalista, por outro lado a agricultura camponesa familiar desempenha papel significativo na produção de alimentos.

Desse ponto de vista, podemos observar que existem duas diferentes concepções de modo de produção. O agronegócio que está embasado na lógica do capital financeiro, utiliza-se do cultivo da monocultura, enquanto a agricultura camponesa está sustentada na diversificação da produção de alimentos e da sustentabilidade social e ambiental.

O aumento da produtividade dilatou a sua contradição central: a desigualdade. A utilização de novas tecnologias tem possibilitado cada vez mais, uma produção maior em áreas menores. Esse processo significou concentração de poder e - conseqüentemente - de riqueza e de território. A expansão da territorialidade da agricultura capitalista amplia o controle sobre as relações sociais e o próprio território, agonizando as injustiças sociais. (FERNANDES e MOLINA, 2004, p. 70-71)

As contradições existentes no modelo de desenvolvimento se manifestam produzindo pobreza e violência no campo. A expansão e apropriação das terras pelo agronegócio vêm promovendo alterações nos diferentes espaços.

Segundo Raffestin (1980, p.88): “Mesmo a mobilidade autônoma, as organizações adotam diversas estratégias para aumentar o movimento ou, ao contrário, para freá-lo. As políticas migratórias são de uma extrema importância porque controlam e administram os fluxos no espaço.”

A transformação profunda que vem ocorrendo no mundo tem implicações no lugar e no local em relação aos trabalhadores rurais e urbanos, as técnicas vão impondo novas relações na construção, reprodução e utilização do território

O campo brasileiro precisa ser compreendido como território das diversidades, espaço que produz alimentos, mas também como produtor de culturas, nas diversas regiões do país.

Na agricultura camponesa concebe-se um modo de vida, um jeito de ser e de viver. Estas relações são precedidas de acordo com as relações que se estabelecem a partir da renda da terra, como afirma Oliveira (2007, p.59):

A renda da terra em trabalho é a forma mais simples da renda da terra, pois o camponês, produtor direto com a família e com os instrumentos de trabalho que lhes pertencem de fato ou de direito, durante parte da semana, mês ou ano, trabalha as terras de outrem, muitas vezes coercitivamente,

recebendo em troca apenas o direito de lavrar parte dessas terras para si próprio.

Percebe-se que o camponês trabalha de forma gratuita, quando vende sua força de trabalho para o proprietário de terra. Dessa maneira, fica explícito o trabalho não-pago, ou seja, o excedente familiar. Ainda de acordo com Oliveira (2007, p.59)

Nesta forma de renda o trabalho que o camponês produtor familiar direto efetua para si mesmo se distingue, no tempo e no espaço, daquele que ele executa para si mesmo se distingue, no tempo e no espaço, da quele que ele executa para o proprietário da terra, que por sua vez aparece diretamente como trabalho sob coação para terceiros.

Estas práticas foram sendo construídas principalmente com os trabalhadores sem-terra, que precisavam trabalhar para produzir alimentos para garantir sua subsistência, porém, não dispunham dos meios de produção, a não ser somente a força de trabalho.

Neste caso, acontece que os proprietários entregavam as terras para os trabalhadores, desbravarem podendo por algum tempo utilizá-la plantando feijão, mandioca, milho e arroz.

Terminado o prazo, devolviam a terra formada com pastagem. Desse modo, como destaca Santos, os camponeses estavam subordinados às relações de dependência, sendo obrigados a pagarem tributos que transformavam em capital,

Confrontando o processo de trabalho camponês com essas condições de constituição da relação social de produção capitalista, pode-se verificar em que medida tais condições se efetivam para o camponês. Em primeiro lugar, o camponês inserido no modo de produção capitalista não se relaciona com a terra “como uma condição natural de produção”, mas sua relação é determinada pelo fato de a terra ser equivalente de mercadoria cuja apropriação se faz mediada pelo valor de troca. Em consequência, também não se defronta com uma “entidade comunal” enquanto formação real, mas apenas enquanto representação utópica. Em segundo lugar, o camponês detém a propriedade sob os meios de produção, não ocorrendo a “dissolução das relações em que o homem mostra-se como o proprietário do instrumento”. Assim, podem-se reconhecer na produção camponesa os elementos de uma “forma de trabalho artesanal”. Em terceiro lugar, o camponês possui os meios de vida “necessários a sua manutenção como produtor”. Na unidade produtiva camponesa, combinam-se a produção de meios de vida, mercadorias. Em quarto lugar, o camponês não se inclui como “parte direta das condições objetivas de produção”, mas se antepõe a elas, enquanto proprietário das condições de seu trabalho. (SANTOS, 1978, p. 22).

Neste sentido, o camponês também possui os meios de produção como afirma o autor, mas as relações que são estabelecidas diferem porque a relação

com a terra não prioriza essencialmente uma condição natural de produção. Por ser considerada como o equivalente de mercadoria, que ocorre por meio de troca. De forma que o camponês possui a propriedade.

Apesar disso, não é considerado um capitalista. Porque a produção na sua essência está voltada para assegurar a reprodução familiar, ou seja, a terra é concebida como meio de trabalho para a manutenção da vida. Esta é a lógica da reprodução camponesa.

Outras questões que envolvem o universo camponês destacam-se nas estratégias que são criadas pelos movimentos sociais do campo como forma de resistir à exploração do modo de produção capitalista.

Para Feliciano (2006, p.103) “A ocupação de terras é uma forma de luta da classe camponesa na busca da criação e reprodução de um modo de vida baseado principalmente na autogestão e na liberdade”.

Esta metodologia do trabalho camponês de se portar um jeito de ser e de viver, manifesta nas condições e contradições que impõem de forma imperativa a desarticulação desse modo de vida carregado de significado e de símbolos que foram construídos numa trajetória histórica de resistência e de exclusão.

Ainda referente a esta questão precisa-se atentar para os processos de mudanças impulsionados pela globalização, que de maneira agressiva está provocando mudanças nos âmbitos econômicos e nas relações sociais, sendo assim, a influência da tecnologia no campo traduz novos valores que vão permeando o universo camponês a partir desta lógica, ou seja, pressupondo a homogeneização dos lugares.

A construção do território camponês vai surgindo a partir dessas ocupações e desapropriações do latifúndio improdutivo e com a criação dos projetos de Assentamentos Rurais.

Deve-se considerar que as (rel) ações estabelecidas nessa dinâmica social são marcadas por grandes tensões de conflitos e relações de poder. Como diz Caldart (2000, p.41) o campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.

Os embates, fruto do jogo de forças e interesses presentes no campo são noticiados pela mídia, muitas vezes parcialmente, na tentativa de desqualificar a relevância da agricultura camponesa e neutralizar as lutas dos movimentos sociais.

Esta tentativa midiática muitas vezes reforça que a reforma agrária não é mais necessária para o país. No que tange a questão da territorialidade Raffestin afirma que:

[...] a territorialidade adquire um valor bem particular, pois reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade, pelas sociedades em geral. Os homens “vivem”, ao mesmo tempo, o processo territorial e o produto territorial por intermédio de um sistema de relações existenciais ou produtivistas, todas são relações de poder, visto que há intenção entre os atores que procuram modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Os atores, sem se darem conta disso, se automodificam também. O poder é inevitável e, de modo algum, inocente. Enfim é impossível manter uma relação que não seja marcada por ele. (RAFFESTIN, 1980, p.158)

As ações humanas nessa perspectiva reproduzem-se a vida social e o domínio do território. Numa alusão aos conflitos sociais ocorridos em função das contradições sociais, são fatores fundantes na organização do espaço.

No universo camponês vale destacar as dimensões do espaço vivido na relação com a natureza, são relações que se embasam em diferentes modos de pensar o espaço e viver nele.

As questões do controle, do “ordenamento” e da gestão do espaço têm sido sempre centrais nas discussões sobre o território. Como elas não se restringem, em hipótese alguma, à figura do Estado, e hoje, mais do que nunca, precisam incluir o papel gestor das grandes corporações industriais, comerciais, de serviços e financeiras, é imprescindível trabalhar com o território numa interação entre as múltiplas dimensões sociais. (HAESBAERT, 2007, P.52).

As territorialidades vão se formando de modo que as ações intensificam nas relações de poder e na produção territorial, determinadas pelas relações sociais e existenciais.

A partir dessa perspectiva os personagens deste processo (capitalistas, latifundiários, trabalhadores camponeses, instituições) por meio das suas ações, apropriam e transformam o espaço, construindo assim seu território.

Os elementos materiais e imateriais produzidos no cotidiano e nas diferentes relações e contradições da dinâmica social favorecem a sua afirmação e posse do território. A lógica camponesa busca construir a partir das ações coletivas e da autogestão as possibilidades de se afirmar como uma categoria social. Essas

experiências ocorrem de forma expressiva nas manifestações de enfrentamento com o “latifúndio moderno” e na permanência na terra.

As tentativas dos camponeses em construir uma agricultura alternativa visam a uma nova concepção de organização social como forma de superar as imposições da subordinação do capital. Referente às formas de produção camponesa, Santos (1978, p. 69) afirma que:

O camponês é personificação da forma de produção simples de mercadorias, na qual o produtor direto detém a propriedade dos meios de produção – (terra, objeto de trabalho e outros meios de trabalho) – e trabalha com estes meios de produção. Esta combinação de elementos faz com que o camponês se apresente no mercado como vendedor dos produtos do seu trabalho, como produtor direto de mercadorias. Como produtor, venderá seus produtos para adquirir outros, qualitativamente diferentes, que possam satisfazer suas necessidades de consumo individual ou produtivo.

É comum no modo de vida camponês a produção de mercadorias que muitas vezes são vendidas para adquirir os produtos que não são produzidos na propriedade familiar, pois esta circulação de mercadoria tem um fim que é satisfazer as necessidades básicas. Interessante observar que as trocas da produção camponesa não visam à produção ou a reprodução de capital.

A produção camponesa realiza o ciclo mercadoria - dinheiro-mercadoria, ou seja, o processo de vender para comprar, culminando o ciclo na obtenção de valores de uso; a mercadoria é retirada da esfera da circulação e introduzida na esfera do consumo do camponês. O processo de trabalho camponês vai obedecer a essa lógica econômica. (SANTOS, 1978, p.69).

Tal fato revela que o excedente da produção busca complementar a renda familiar e garantir a reprodução do modo de vida camponês. Essas trocas se dão por meio de dinheiro ou mesmo de trocas de mercadorias.

Apesar dessas práticas que eram comuns terem diminuído nas relações entre os camponeses, isto caracteriza mudanças que ocorrem no modo capitalista que atua de maneira forte, podendo influenciar nessas relações, mas tal fato não quer dizer que o camponês deixa de ser camponês.

Nos municípios pesquisados, foi possível constatar que existem as lavouras de milho, arroz e mandioca, mas a atividade que se destaca é a pecuária leiteira nas unidades camponesas.

Essa opção pela pecuária leiteira está relacionada à facilidade de manejo e ao retorno imediato em comparação a outras atividades que representam um custo de produção muito alto. Ao perceberem essa dificuldade, os camponeses optam por aquela que seja mais adequada em relação aos custos.

Mas, vale salientar a subordinação desse trabalhador às grandes indústrias leiteiras. Muitos estão apostando nessa única atividade como meio de sobrevivência e adquirindo os demais produtos no mercado com a renda do leite. Assim, questões como essas requerem reflexão e análise para compreender o processo dos camponeses no mercado.

Talvez seja essa uma forma de continuar resistindo na condição de camponês? Qual é a lógica que está determinando essas novas atitudes frente aos novos desafios da atual conjuntura econômica e política?

As práticas camponesas se reproduzem no modo vida do camponês que é trabalho e cultura. A sua contribuição na produção de alimentos tem implicações significativas para a sociedade de modo geral, como se pode observar na discussão a seguir.

3.2 Trabalho e produção de alimentos na agricultura camponesa

A agricultura camponesa tem participado de forma significativa na produção de alimentos e conseqüentemente na geração de empregos e o importante dessa atividade é que emprega a mão-de-obra familiar. Para oliveira (2004, p. 37):

Outro mito comum entre os que analisam a agricultura brasileira refere-se à participação das diferentes unidades de produção na geração da renda neste setor. Costuma atribuir à grande exploração o papel de destaque. A análise dos dados do valor da produção animal e vegetal do Censo Agropecuário mostra exatamente o oposto, pois quem detém a maior participação na geração de renda no campo brasileiro também são as pequenas unidades de produção com menos de 200 hectares que ficam com 56% do total geral.

Ao analisar a situação da agricultura brasileira, é necessário reconhecer que apesar das disparidades de subsídios, a agricultura camponesa ainda se destaca na produção de alimentos no país.

Ao partir desse pressuposto, a reprodução do campesinato está relacionada com a atuação dos camponeses no repensar as estratégias de resistência e

sobrevivência diante das situações que lhes são impostas pelo atual modelo de produção capitalista.

Por tal motivo, a nova iniciativa que vem ocorrendo no campesinato brasileiro retrata um modo novo de agir do camponês de acordo com a sua necessidade que tem de reproduzir o seu modo de vida, mesmo mudando de atividade.

A construção de territórios camponeses é oriunda das lutas sociais e históricas de ocupação e uso, estabelecidas por relações de poder, construídas a partir das contradições econômicas, implica dizer que a mobilização dos diversos movimentos camponeses nessas últimas décadas, vem demarcando novos territórios – a construção de assentamentos rurais, e outras categorias de trabalhadores camponeses que procuram resistir e permanecer no campo.

Por esta razão, esses agricultores estão elaborando e debatendo políticas públicas como projeto estratégico para o desenvolvimento territorial. Para Almeida (2005, p.331-332):

Como organização do espaço, pode-se dizer que o território responde, em sua primeira instância, a necessidades econômicas, sociais e políticas de cada sociedade e, por isso, sua produção está sustentada pelas relações sociais que o atravessam. Sua função, porém, não reduz a essa dimensão instrumental: o território é também objeto de operações simbólicas e é nele que os atores projetam suas concepções de mundo, de natureza, concepções estas decorrentes de uma cultura ecológica .

O modo de produção camponesa tende a diversificação, e tem aumentado a conscientização com a gestão dos recursos naturais, assim como a sua relação com a natureza que é estabelecida por meio de símbolos e significados que implica praticar uma agricultura sustentável, ou seja, respeitando os princípios ecológicos.

Não só as relações econômicas, sociais que promove a dinâmica do território, mas também vale dizer que existem manifestações simbólicas, visão de mundo e modos de vida, expresso nas suas práticas e atividades na sua relação com espaço e com a natureza.

Observa-se que nos municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru, as atividades desenvolvidas nas pequenas unidades agrícolas, na sua maioria são a pecuária leiteira, mas, também cultivam lavouras de milho, arroz e mandioca. Sendo a cultura do milho presente em todas as unidades agrícolas. Percebe-se que as pequenas criações fazem parte destas práticas em todas as propriedades como criação de suínos e aves.

A opção pela criação de gado leiteiro, segundo os camponeses, deve -se ao retorno rápido e ao fácil manejo em relação a outras atividades. Por isso, muitas das pequenas unidades agrícolas estão ocupando a maior parte das suas terras com pastagem, abandonando os plantios de culturas anuais.

Ainda assim, os dados do Censo Agropecuário de 2006 vêm demonstrar que a potencialidade da agricultura familiar camponesa no Brasil tem relevância significativa na produção de alimentos e geração de empregos no campo ao contrariar o argumento defendido pelo o agronegócio em relação a quem produz mais, o agronegócio ou agricultura camponesa familiar, como constatada pela pesquisa de 2006, ao demonstrar que:

No Censo agropecuário de 2006, foram identificados 4367902 estabelecimentos da agricultura familiar, o que representa 84,4% dos estabelecimentos brasileiros. Este numeroso contingente de agricultores familiares ocupava uma área de 80,25 milhões de hectares, ou seja, 24,3% da área ocupada pelos estabelecimentos agropecuários brasileiros. Estes resultados mostram uma estrutura agrária ainda concentrada no País: os estabelecimentos não familiares, apesar de representarem 15,6% do total dos estabelecimentos, ocupavam 75,7% da área ocupada. A área média dos estabelecimentos familiares era de 18, 37 hectares, e a dos não familiares, de 309,18 hectares. (IBGE, 2006) .

O que podemos destacar referente ao número de estabelecimentos da agricultura familiar è a área ocupada, chegando a 80,25 milhões de hectares, que corresponde somente a 24,3% da área ocupada. Outro fator importante é quando observamos que as áreas de estabelecimentos não familiares representam 15,6% do total dos estabelecimentos, mas em contrapartida correspondiam 75,7% da área ocupada.

Fica evidente que existe no Brasil uma questão agrária, ou seja, a terra continua concentrada nas mãos de poucos. Enquanto a agricultura familiar com apenas 24,3% da área ocupada tem uma participação importante se levarmos em consideração as limitações para os agricultores familiares, principalmente no que se refere aos recursos da política agrícola, houve mudanças significativas, mas ainda deixa muito a desejar no que diz respeito aos financiamentos e assistência técnica. Conforme dados do Censo Agropecuário de 2006, diz:

Dos 80,25 milhões de hectares da agricultura familiar, 45,0% eram destinados a pastagens, enquanto a área com matas, florestas ou sistemas agroflorestais ocupavam 28,0% das áreas, e por fim as lavouras que ocupavam 22,0%. A agricultura não familiar também seguia esta ordem,

mas a participação de pastagens e matas e/ ou florestas era um pouco maior (49,0% e 28,0%, respectivamente), enquanto a área para lavouras era menor (17,0%). Destaca-se a participação da área das matas destinadas à preservação permanente ou reserva legal de 10,0% em média nos estabelecimentos familiares, e de outros 13,0% de área utilizadas com matas e/ou florestas naturais.

A agricultura familiar, apesar de ocupar uma pequena área, vem contribuindo positivamente na produção de alimentos, que na sua maioria é destinada ao mercado interno. A partir desse âmbito, participa ativamente da segurança alimentar do país na sua diversidade de produção.

As mudanças que foram transformando o mundo a partir do século XXI também influenciaram no modo de produção agrícola, ao colocar como temática as novas concepções de agricultura que vêm destacando -se no projeto neoliberal, e que ganharam corpo nas produções acadêmicas brasileiras. De acordo com Oliveira (2007, p.147):

O monocultivo de exportação até então chamado de agrobusiness, ganhou sua expressão na língua portuguesa: o agronegócio. Como sempre lembra Carlos Walter PORTO-GONÇALVES, tratava-se de substituir e diferenciar a agricultura do agro-negócio. Ou por outras palavras, tratava-se de distinguir entre a atividade econômica milenar de produção dos alimentos necessários e fundamentais à existência da humanidade, e, a atividade econômica da produção de commodities (mercadorias) para o mercado mundial. Define-se assim, na prática da produção econômica, uma distinção importante entre a agricultura tipicamente capitalista e a agricultura camponesa. Esta distinção abriu caminho para que, vários intelectuais do estudo do mundo agrário voltassem suas produções acadêmicas para forjarem um novo conceito de agricultura de pequeno porte voltada, parcial ou totalmente, para os mercados mundiais e/ou nacional, integrada nas cadeias produtivas das empresas de processamento e/ou de exportação.

O debate sobre os conceitos de agricultura está sendo elaborado para pensar uma agricultura de pequeno porte integrada ao mercado, por tal motivo descaracteriza a importância da agricultura camponesa, ao substituir uma atividade milenar responsável para a produção de alimentos necessários para a humanidade. A definição de agricultura familiar, ou seja, o agricultor moderno passa atender às determinações e exigências das empresas que estão, ou serão integradas. Ainda assim, segundo Oliveira (2007, p.147):

Nascia assim, uma concepção neoliberal para interpretar esta agricultura de pequeno porte, a **agricultura familiar**. O neoliberalismo invadia desta forma, o mundo da intelectualidade. E, como se isso não bastasse, invadiu também o mundo dos movimentos sindicais e sociais do Brasil. Julgaram os

neoliberais do estudo agrário que era preciso tentar sepultar a concepção da **agricultura camponesa** e com ela os próprios **camponeses**. Afinal, era preciso no plano teórico e político afastar de vez o velho fantasma da questão camponesa que já assustava os latifundiários brasileiros da UDR – União Democrática Ruralista, e agora assustava também lideranças sindicais e de partidos políticos progressistas de esquerda.

A concepção da agricultura familiar tenta emplacar no discurso o agricultor moderno, isto quer dizer, a necessidade da transformação do camponês para o agricultor familiar.

Não podemos esquecer que a produção de culturas como: milho, arroz, feijão e mandioca são importantes porque são produtos básicos consumidos por todos os brasileiros, e o interessante é que são produzidos nas pequenas unidades agrícolas.

Dentre estas discussões partimos para analisar se as ações pedagógicas das EFAs estão viabilizando as práticas camponesas, ou seja, se contribuem para estimular a diversificação de culturas nas pequenas unidades agrícolas, por serem escolas de ensino técnico e se essas questões são trabalhadas, ou não. Essa reflexão será aprofundada no próximo item a seguir.

3.3 As ações pedagógicas das EFA's e os atores da agricultura camponesa nos municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru

As Ações Pedagógicas das EFAs dos municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru têm como objetivos envolver os seguintes atores sociais: pais, alunos, monitores/professores e comunidades rurais, instituições governamentais e não governamentais no processo de formação e conscientização para promover o desenvolvimento local.

Visam atuar na solução dos problemas que os camponeses enfrentam no cotidiano, tanto do ponto de vista técnico, quanto social, ambiental e cultural. Numa relação de trocas de experiências e de confronto dos conteúdos cotidianos com os conteúdos científicos, esses são os desafios destas escolas, fazer suas ações pedagógicas a partir dessas demandas e necessidades.

As ações pedagógicas das EFAs estão centradas no pensar o espaço, conhecer o espaço para agir no espaço, isto pode ser percebido quando os atores que habitam esse espaço são provocados, por meio dos instrumentos pedagógicos,

a refletir os problemas a partir do lugar, ou seja, da sua realidade. No que se refere à questão espacial, Santos, (1985, p.1) diz:

Assim sendo, torna-se relevante insistir no conceito de estrutura espaço-temporal em uma análise do espaço geográfico ou espaço concreto. A sociedade só pode ser definida através do espaço, já que o espaço é o resultado da produção, uma decorrência de sua história – mais precisamente, da história dos processos produtivos impostos ao espaço pela sociedade.

A compreensão das relações produzidas no espaço geográfico serve para ajudar a estudar as ações das EFAs e a formação de novas espacialidades a partir da alternância.

A organização das atividades tanto pedagógica quanto técnica merece total acompanhamento para saber se o método da Alternância permite realizar e compreender o confronto com a realidade vivida e refletida junto com o processo de experimentação e descobertas de novas práticas a partir das necessidades dos agricultores camponeses.

Deve-se, portanto, analisar se a Alternância continua formando técnicos que reproduzem as mesmas práticas do atual modelo, se apresenta alternativa de rompimento, ou seja, está subordinada às exigências do mercado.

Deste ponto de vista, a partir das observações in loco, as ações pedagógicas das EFAs têm pouco contribuído para a discussão sobre a questão do campesinato e a problemática camponesa. A equipe pedagógica enfrenta alguns dilemas, como afirma o professor Cesar Augusto de Castro:

Nós tivemos o curso de formação de monitores, mas é um questionamento que eu fiz, poucos que trabalham sobre o campo, acho que precisa ser trabalhado esse lado do campo, o que é o campo, quais são as dificuldades, os desafios do campo? Essa educação do campo é pouco trabalhada, nós não temos nas faculdades na nossa região não trabalham tanto, é que os profissionais saiam e que ingressam nas escolas rurais, vamos dizer assim, não tem feito nada pra transformar, né, então e aí você cada vez mais ilude o jovem, né, e fica difícil pra depois, pra você conseguir colocar um pouco dessa filosofia da escola na cabeça do jovem, penso que nessas escolas acontecem esses conflitos, é complicado, a questão será que é verdade, será que há possibilidade? Nesse novo campo, muita gente não acredita.

As contradições que acontecem no processo pedagógico das EFAs devem ser discutidas no sentido de aprofundar para reavaliar e para saber a partir de quais concepções são pensadas a educação contextualizada para trabalhar na realidade

do campo, mas ao levar em consideração as novas relações que se estabelecem entre cidade e campo.

Em entrevista, o professor mencionou que as EFAs pouco discutem sobre o espaço rural. Se não compreendemos a dinâmica do campo, não entendemos a dinâmica da cidade. Neste sentido a interconexão dos diferentes espaços permite estudarmos os processos que são realizados nos territórios da agricultura camponesa e as ações de seus atores sociais.

A relação trabalho/educação merece destaque quando se ocupa da pedagogia da alternância como a ferramenta principal para promover as modificações sociais no espaço rural. Como essa experiência européia tem se adaptado às condições socioeconômicas do território brasileiro e, sobretudo, em Goiás?

A participação no processo pedagógico da alternância e as atividades implementadas nas unidades agrícolas dos alunos e famílias que integram as escolas contribuem assim a partir das ações pedagógicas, seja estimulando os alunos para realizar experimentações agrícolas ou conscientizando-os a buscar novas alternativas de permanência no campo.

Nas observações de campo foi possível verificar que as três escolas enfrentam dificuldades nos aspectos pedagógicos e técnicos, pois falta uma compreensão aprofundada dos diretores, coordenadores/as pedagógicos/as e das equipes de monitores/professores sobre como trabalhar a formação na alternância e as contradições do campo numa perspectiva da escola problematizadora.

Esta deficiência está relacionada com a falta de formação pedagógica adequada para trabalhar os instrumentos da alternância. Com isto, também constatamos que as EFAs pouco contribuem de maneira efetiva para a reprodução da agricultura camponesa, assim como para a discussão da educação no/do campo e para o campo, pois a falta de formação e qualificação para os profissionais e o desconhecimento do processo pedagógico está descaracterizando as EFAs, ou seja, as EFAs estão se tornando uma escola que não responde às necessidades dos camponeses.

Algumas questões observadas nas EFAs, a exemplo das dificuldades de lidar com os instrumentos pedagógicos, nos instigam a levantar alguns questionamentos referentes à eficiência da alternância no processo formativo.

A partir de tal fato, não queremos desqualificar o método da alternância como proposta pedagógica, mas entender do ponto de vista crítico e reflexivo a partir da relação escola/família e comunidade, a maneira como estes atores se dialogam e, a partir de qual concepção.

Por outro lado, a falta de conhecimento do ponto de vista teórico e prático em relação à alternância, é um fator que vem contribuindo para a não eficiência da operacionalidade dos instrumentos pedagógicos da alternância, ao ocasionar grandes entraves para a prática pedagógica, de modo que a direção e a coordenação pedagógica precisam de formação e assessoria.

A necessidade dessa formação para todos os professores/monitores das EFAs é fundamental para que estas escolas não adotem as mesmas relações das teorias críticas e reprodutivistas da sociedade, sem implicações de impacto significativo no que se refere às mudanças sociais.

O foco é contribuir com a criação de alternativas e ajudar a melhoria e organização da propriedade, estimular a diversificação da produção, visando melhorar a renda familiar e proporcionar a permanência no campo, do engajamento dos alunos e famílias, não bastando somente isso, mas uma formação humana e geral e implicada no censo crítico.

A reflexão parte das três EFAs pesquisadas, salientando -se que cada escola apresenta características diferentes entre si. A partir daí foi possível perceber que existem escolas que conseguem estabelecer trabalhos junto às famílias como é o caso da EFA de Orizona, ao envolver os diferentes atores sociais (agricultores camponeses, EFA e Instituições governamentais) com palestras e discussões técnicas realizadas nas comunidades rurais, que a escola denomina - “EFA na comunidade” – em que são discutidos temas relacionados às questões técnicas, ou seja, aulas teóricas e práticas para qualificar os agricultores camponeses.

A EFA da Cidade de Goiás, neste sentido, vive uma contradição nas suas ações pedagógicas, pois a escola vem perdendo as suas características, por não conseguir trabalhar a pedagogia da alternância – estas dificuldades vêm aprofundando de forma significativa e ao distanciar -se da proposta de uma escola alternativa embrenhada num contexto de lutas sociais deflagradas pelos movimentos sociais do campo.

Constata-se nessas circunstâncias que a EFAGO não tem uma contribuição efetiva na reprodução da agricultura camponesa. Também, no que se refere à

educação no/do campo, suas contribuições são insignificantes, pois reproduzem a mesma lógica das tendências pedagógicas tradicionais, (teorias críticas e reprodutivistas), ou seja, não confronta o modelo vigente.

Não basta uma formação de tipo escolar ter alguma relação com uma área profissional para ser qualificada como alternada. Convém não confundir a formação por alternância e a formação em tempo parcial! É verdade que a confusão é fácil e alegremente estabelecida. Não basta mandar alunos no mundo da produção através de alguns estágios, ou, a té mesmo, de fazer suceder-se tempos de trabalho prático e tempos de escola, sem nenhuma relação entre si, para que exista uma formação alternada. Encontram -se verdadeiras falsas alternâncias. (GIMONET, 2007, p.120).

O autor menciona que a formação na alternância precisa ser entendida, para não ser confundida com a falsa alternância. Isto quer dizer que não basta alternar os alunos tempo na escola e tempo na família/trabalho; é preciso que haja relação desse processo de ensino-aprendizagem.

Neste sentido a EFAGO vem passando por um processo de desmantelamento dos seus princípios pedagógicos e filosófico da proposta de uma EFA propriamente dita.

Essas questões estão ligadas a vários problemas, pode -se destacar a sustentabilidade econômica, a falta de compreensão da proposta do método por parte da coordenação e direção, pois não tem domínio claro da problemática do campo, devido à falta de formação pedagógica para atuar na alternância e a ausência de assessoria pedagógica e assunção da família.

A EFA da Cidade de Goiás mergulhou numa crise ideológica, ou seja, a equipe pedagógica como um todo desconhece a pedagogia da alternância.

Diante de todos esses aspectos, pode -se perceber o descontentamento nas palavras de um aluno:

(...) a pedagogia da alternância aqui na EFA de Goiás não está sendo mais trabalhada/ cumprida, não tem mais essa pedagogia porque isso se perdeu, hoje não tem assim aquele vínculo que tinha antigamente, hoje as famílias não vêm na EFA, os alunos não faz mais os planos de estudos, não faz mais, a pedagogia em si se perdeu, porque os profissionais daqui hoje ninguém conhece a pedagogia da alternância . Hoje o atual quadro de professores e direção e de alunos não conhece a verdadeira proposta da EFA porque vê a EFA como uma escola comum, esta proposta quando foi criada ela se perdeu. Então não tem mais aquele vínculo de professores e famílias igual era antigamente, hoje tá uma escola comum, uma escola tradicional.

Partindo deste pressuposto se faz necessário indagar: que tipo de cidadãos e técnicos estão sendo formados na EFAGO? Junto a esta questão, a escola tem dificuldades de dialogar com as comunidades rurais, com os movimentos sociais do campo.

Tal fato culminou no descrédito das famílias que demonstram não se interessar mais pela escola. Esta crise surge pelo fato da escola não responder às necessidades dos camponeses e não dar uma contribuição concreta em relação a sua problemática.

Desse ponto de vista verifica-se que o ensino da EFAGO está desvinculado da realidade dos alunos. Referente a esta questão, vejamos o que diz o tesoureiro da Associação de Pais e Alunos da EFAGO, numa entrevista realizada em 14 de julho de 2009:

A participação dos membros efetivos da Associação é péssima, a gente não tem nenhum medo de dizer, mais os pais tem participado muito pouco da Associação. As famílias, porém, que participam, há um grupinho de famílias que participam. Geralmente são as famílias que assumem a direção da Associação. Essas estão mais presente e participam mais do cotidiano da escola. Com visitas discutindo os projetos e vendo como é que estão os encaminhamentos dos projetos da escola. Creio que as famílias não querem assumir a escola, porque não tem educação pra isso, as nossas famílias não participam, delegam os meninos pra escola, delegam a política para os representantes eleitos na campanha política, delegam a saúde para os que são responsáveis por ela e o povo não luta, não participa, não se envolvem não se impõe, não busca conquistar espaços, né? Acho que a escola sofre de um mal um pouco maior que é disso tudo e a gente não tem conseguido educar os pais para uma participação maior.

A constatação é que a Associação, a direção e a equipe pedagógica da escola estão com muitas dificuldades para trabalhar o método da alternância. Aliado a esta questão, a educação para os jovens do campo exige uma concepção pedagógica e teórica diferenciada para levantar elementos e compreender a problemática que vive os camponeses, o campo, a cidade e a situação do ensino da educação brasileira de modo geral.

Urge que a alternância seja entendida e quais são os problemas em si da pedagogia da alternância, que às vezes traz dificuldades na operacionalidade dos instrumentos pedagógicos. Diante dessas implicações, faz com que as ações pedagógicas da EFAGO não correspondem à proposta de uma EFA, pois a sua dinâmica está distante de uma proposta de educação no/do campo. Tem-se uma escola localizada no espaço rural, mas que não atende às expectativas dos

camponeses, do ponto de vista pedagógico e técnico, at é porque os mesmos não estão participando da vida da EFA. Tal fato pode ser verificado nas assembléias realizadas com a pouca presença dos pais, como relatou o tesoureiro da Associação.

A EFAGO não tem conseguido realizar nenhum trabalho de destaque nas comunidades rurais, tem dificuldades de pensar e planejar ações pedagógicas e técnicas nas comunidades rurais junto aos agricultores, apesar da escola ter uma equipe de técnicos que são capazes de desenvolver projetos e práticas de experimentação nas unidades agrícolas das famílias.

Observa-se que a escola se perdeu nos seus objetivos pedagógicos e na formação de cidadãos para atuarem no seu meio. Estes problemas aqui apresentados deixam algumas dúvidas referentes à operacionalidade dos instrumentos pedagógicos da alternância na EFA de Goiás. A escola precisa atentar para as mudanças pelo mundo está passando e refletir para contextualizar a prática de ensino e as ações pedagógicas.

O aprofundamento da crise pedagógica na EFAGO iniciou do ano de 2004, quando os monitores/professores que atuavam com contratos temporários foram, gradativamente, substituídos pelos professores concursados.

Segundo Nascimento (2005, p. 219): “Sabe-se que esses novos monitores/as não estão preparados e foram para a EFAGO por falta de opção, já que a escolha era atuar em escolas na cidade de Goiás”.

A nova direção e coordenação pedagógica que assumiram a escola não tinham experiência com a Pedagogia da Alternância e nem formação para conduzir o processo pedagógico a partir de uma concepção de educação ligada e voltada para as questões do campo.

Veja que os alunos percebem que deve haver mudanças em relação à direção e coordenação pedagógica da EFA. Segue abaixo a opinião de um aluno.

O que precisa mudar hoje é a atual direção e a coordenação pedagógica, aprender um pouco sobre pedagogia da alternância, e não conhece nada de fato da pedagogia, e voltar a chance das pessoas que conhece a pedagogia, alunos, ex-alunos, tá contribuindo e somando pra melhorar a escola, então isso precisa mudar, é, isso aí é que está acabando com a escola e não conhecer de fato a proposta da EFA, pra que ela foi criada aqui, né? Foi pra dá suporte pros alunos estudar, conhecer e voltar pro campo, pra trabalhar de uma maneira organizada e não acontecer o êxodo rural dos jovens, isso hoje se perdeu, o jovem não ver perspectiva de vida no campo, então a única coisa que ele faz é sair pra cidade grande pra

arrumar um emprego, então vai se perdendo, não vê a importância da agricultura familiar. A profissão da agricultura familiar é que movimentava todo o Brasil então, né? E não dá importância pra esse fato, acaba prejudicando né? A EFA é um suporte dos melhores que tem pra essa questão.

As EFAs têm muitas dificuldades de lidar com as questões do campo. Apesar de oferecer educação profissional, algumas manifestam claramente a visão patronal, ao reduzir as mesmas relações sociais das forças reacionárias e conservadoras do país, mantêm a centralização dos diretores e coordenadores pedagógicos, por não haver eleições diretas para a escolha dos mesmos.

Essa prática dificulta o exercício da participação efetiva da comunidade escolar, uma vez que a “alternância” é a proposta metodológica das EFAs deveria acontecer em todas as esferas. Como foi mencionada no relato do aluno, a insatisfação com a atuação da atual direção e coordenação pedagógica da EFA de Goiás.

Tal fato não tira a importância das EFAs como uma das alternativas que advogam em defesa de uma formação embasada a partir da realidade e que esteja ligada à vida e ao trabalho. Mas, por outro lado, vale salientar que os dirigentes que administram estas escolas, a exemplo dos presidentes das associações das EFAs, como todos os atores/sujeitos envolvidos no processo formativo.

É evidente que a falta de formação específica para os monitores/professores, deficiência da assessoria pedagógica, a insuficiência da educação profissional, da gestão administrativa são parte dos fatores que levam a perda da sua importância e credibilidade na formação dos jovens camponeses, ou seja, tem uma proposta muito interessante, mas tem muitos problemas, e não consegue responder adequadamente os seus objetivos.

Explicar o não-funcionamento da Pedagogia da Alternância levando em consideração apenas a questão econômica, o que muitos afirmam quando são questionados a respeito das dificuldades que são apresentadas, é um equívoco que oculta uma série de problemas, sendo que o desconhecimento e a falta de elementos teóricos no que diz respeito à Pedagogia da Alternância incidem numa incompreensão e impedem que as equipes pedagógicas, ou seja, Direção, Coordenação, Monitores/Professores e as Famílias realizem suas atividades a partir do método da alternância.

Outras questões precisam ser consideradas como a falta de recursos financeiros e apoio do poder público. As EFAs, de modo geral, vivem problemas que são comuns da educação no Brasil, essa é a realidade que se encontram a maioria das escolas no país.

A Escola Família Agrícola do Uirapuru (EFAU) está localizada no norte goiano um dos municípios mais pobres do estado. A iniciativa da escola surge nesse cenário com a perspectiva de contribuir para a formação técnica dos jovens camponeses para desenvolver as atividades pedagógicas com o intuito de viabilizar o acompanhamento e o processo formativo junto às famílias. Para a professora 1:

A pedagogia conhecida desde a origem da escola sempre foi discursiva, ou seja, uma pedagogia de conteúdos expositivos, com muitos discursos, muita teoria, e que dificilmente leva o aluno a realizar uma ação na prática, quando muito trabalha algumas pesquisas de campo acompanhadas de projetos.

Constata-se que há dificuldades para desenvolver a educação na alternância, o desafio está em fazer com que o processo formativo aconteça na prática. A partir de tal fato, percebe-se que existe uma concepção de educação diferente, mas uma grande distância entre o ideal e o real.

Por diversos fatores a escola não proporciona a formação devida. Como as EFAs trabalham com jovens do campo numa perspectiva de realizar uma ação conjunta com a participação da escola, família e comunidade, esta integração não acontece, e quando ocorre deixa muita lacuna.

Desse modo, os atores não participando do método da alternância, também não funcionam. Para Silva (2007, p.132 - 133):

A participação efetiva das famílias, entidades e organizações dos agricultores como membros ativos das estruturas de decisão das associações existentes nas escolas, não apenas no plano administrativo, mas, sobretudo, no pedagógico, pressupõe e, ao mesmo tempo, impulsiona alterações substanciais nas relações, entre os atores necessários à construção de uma verdadeira parceria.

É importante salientar que a participação das famílias, de entidades e organizações dos agricultores, de fato estas contribuem para as mudanças nos âmbitos: local e geral.

Há carência de qualificação técnica, sente-se a necessidade da escola comprometer com essa formação nos vários aspectos, a exemplo da valorização da

sua identidade, do meio ambiente, da formação política e ajudar a melhorar a produção e a renda familiar.

A formação integral na pedagogia da alternância ainda é um discurso nas EFA's. A educação profissional não dispõe dos profissionais suficientes para fazer a formação adequada.

Também, tem problemas com os conteúdos programáticos dos programas oficiais e integração com o Plano de Formação. Existem ainda, dificuldades por parte das escolas de acompanhar os alunos no período em que estão na família.

Momento de suma importância para o alternante, pois é neste momento que as indagações são levantadas, as experimentações serão realizadas; os encontros nas associações, as discussões no espaço familiar e nas reproduções simbólicas.

Esta vivência que deve ser aprofundada a partir da complexidade das relações que se estabelecem no espaço escolar e comunitário, ou seja, precisam ser dialogadas e confrontadas. A dinâmica da Alternância não pode ser entendida de um ponto de vista simplista, pois na sua essência é um método complexo.

Ainda assim, a EFAU, diante das dificuldades que enfrenta, tenta responder aos anseios dos agricultores com a colaboração de um veterinário e uma técnica agrícola, responsáveis pela orientação dos alunos sobre questões ligadas à agropecuária. Os camponeses necessitam de assessoria técnica. Como por exemplo: orientação de projetos e acompanhamentos dos alunos durante todo processo de formação.

Esta questão tem causado uma insuficiência do ponto de vista da formação técnica, pela falta de profissionais técnicos na escola. Como o curso é de Educação Profissional, a qualificação tem sido falha. Constata-se que a EFA não está conseguindo resolver esse problema.

Nesse caso, muitos dos problemas são comuns a todas as EFAs. Também na EFAU não há uma participação efetiva das famílias, e essas questões vêm acarretando transtornos para a gestão: se as famílias não participam, se as comunidades rurais não atuam; o processo formativo também não acontece como a Pedagogia da Alternância propõe.

Apesar de a escola ser uma alternativa, que tem relevância para os camponeses do município e região, não tem recebido apoio do poder público para realizar suas atividades pedagógicas e junto às famílias e comunidades. Como afirma a presidente da Associação da Escola Família Agrícola do Uirapuru:

A participação das famílias se dá através da Associação (membros), reuniões, eventos organizado pela escola, falta compromisso das famílias com a escola. A Associação não dispõe de recursos para realização de trabalho junto às famílias.

A pouca participação das comunidades rurais e a falta de recursos financeiros para trabalhar a formação das famílias para melhorar a relação com a EFA. Outra questão que foi possível observar na escola do Uirapuru é que os profissionais (professores) não têm dedicação exclusiva para a escola, pois os mesmos a tuam em outras escolas.

A partir da constatação desse fato, percebe-se que as práticas da Pedagogia da Alternância não respondem de forma adequada na formação dos alunos. Alguns professores não receberam formação para trabalhar na EFAU.

Os professores são disponibilizados pelas prefeituras, conforme afirma a presidente da Associação da EFAU: “As prefeituras de Crixás e Mundo Novo fornece um professor, Uirapuru 06 (seis) e 03 (três) auxiliares de serviços gerais. As prefeituras de Bonópolis, Amaralina e Novo Planalto contribuem com o transporte dos alunos.”

Diante desses desafios, a escola tem como proposta atender as questões que são apresentadas pelos alunos e famílias para resolver problemas do cotidiano nas comunidades rurais. Quando indagada se a EFAU atende as necessidades dos camponeses, a diretora da escola fez a seguinte observação:

Não é 100%, ainda falta muito para atingir o objetivo, mas a partir da socialização que os filhos fazem em casa na família e com os vizinhos, a EFA ainda que indiretamente atende às famílias dos agricultores. Os técnicos também são chamados esporadicamente para resolver alguma situação no meio rural como: curar uma planta, uma criação, castrar um animal ou inseminá-lo.

O grande desafio da educação na Alternância é a continuidade do processo formativo durante o período que os alunos estão com a família. Como a escola só dispõe de um veterinário e um técnico o atendimento não é suficiente para atender as demandas dos agricultores camponeses.

Geograficamente, o espaço de atuação da EFAU é bastante abrangente, pois recebe alunos de vários municípios da região. Mas, ao mesmo tempo, não conseguem acompanhá-los com visitas técnicas e pedagógicas por ter problemas

econômicos que a escola enfrenta. Dessa maneira não há interação da ação formativa na alternância.

Sendo assim afirma Queiroz:

Numa concepção de alternância formativa, não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma “sinergia”, uma integração, uma interpenetração, rompendo com a dicotomia “teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber-fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho manual”. Assim a alternância será a “lógica do terceiro incluído”, não apenas aproximando, mas integrando as lógicas do trabalho e a da escola, assumindo a complexidade desta integração, bem como o desafio da transferência. Ou seja, a aprendizagem, tanto na lógica do trabalho, quanto na lógica escolar possibilitará a aprendizagem em outro lugar, de maneira e em outras condições. (QUEIROZ, 2004, p.102).

A atuação dos atores que participam do processo da formação na alternância tem papel importante para a concretização da prática pedagógica ou relacionada às questões técnicas com ênfase na formação para o trabalho.

Esse diálogo precisa continuidade nos diferentes ambientes, pois é a relação de saberes vivenciados e construídos a partir da sistematização e das trocas de experiências é que faz com que haja a aprendizagem a partir da lógica do lugar do espaço vivido e ampliando para uma compreensão de mundo.

Com as dificuldades surgem, também, às contradições do discurso teórico e do exercício da prática no projeto de formação. Percebe-se que a escola vive um dilema do ponto de vista pedagógico.

Já a Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) está inserida num contexto interessante pelo fato de o município ser constituído na sua maioria por pequenas unidades agrícolas. Por esse motivo, a antiga vila de Campo Formoso, que por si só remete-nos ao ideário agrícola e telúrico, Orizona se destaca como a segunda maior bacia leiteira do Estado.

O processo de organização que ocorreu no município de Orizona, com o surgimento das associações de produtores, visava atender às reivindicações dos pequenos produtores na tentativa de fortalecer as suas ações políticas e melhorar a renda econômica.

A EFAORI nasce das experiências acumuladas no decorrer de várias décadas de lutas e mobilizações dos camponeses. Salienta-se que a EFAORI tem buscado envolver a participação destes atores nas ações pedagógicas da escola.

Estes atores que são pais, estudantes, professores/monitores, comunidades rurais, prefeitura, cooperativas, sindicatos dos trabalhadores e o Território da Estrada de Ferro. Tem o intuito de proporcionar formação e qualificação das famílias mediante atividades realizadas nas comunidades rurais.

Assim, a escola família procura trabalhar questões práticas que respondem aos interesses dos camponeses da região com o intuito de fazer parceria entre escola, família e comunidade.

A EFA, a partir do seu envolvimento com as comunidades, percebeu a necessidade de motivar e estimular a participação das famílias que geralmente participam da vida da escola, seja as que têm filhos estudando e aquelas que não têm participam ao divulgar a proposta da Pedagogia da Alternância para as famílias que ainda não conhecem a metodologia de trabalho da escola.

O dia de EFA ou a EFA na comunidade refere-se a atividades que são organizadas e desenvolvidas nas comunidades rurais, onde são discutidos temas técnicos e outros do interesse dos camponeses. Essa atividade envolve monitores e educandos. Sobre esta questão, o professor Carlos Eduardo Mesquita, coordenador desta atividade “EFA na Comunidade”, faz o seguinte relato:

Bom, a questão do dia de EFA, primeiro porque se criou o dia de EFA, a gente estava buscando alternativa de como estender o trabalho da escola, de fato as famílias e também como envolver os parceiros nisso aí e, aí a gente tentou fazer algumas coisas parecidas com os dias de campo que acontecem aqui na região. E foi aí onde a gente pensou que teria o momento que teria a divulgação da escola, levar a escola até as famílias pra quem não conhecem e ao mesmo tempo levar um pouco de conhecimento técnico, as aulas técnicas mesmo práticas pro pessoal lá.

A atividade pedagógica tem um impacto significativo na comunidade porque envolve de preferência os alunos da escola. Outro fato que merece destaque é que as práticas são pensadas a partir do lugar e ao mesmo tempo desenvolvem estratégias para a divulgação das ações da EFAORI.

Aliada a esta questão, o Dia de EFA na comunidade trabalha a formação técnica, o modo de vida, ou seja, vivencia e valoriza o jeito de ser dos camponeses. Vejamos o que diz o coordenador:

O público, qual que era a idéia, fazer esse dia de EFA ou de encontro na propriedade de um estudante, né, para convidar outros estudantes daquela região também para participar naquele dia e também todas outras famílias ali em volta, os vizinhos né, com isso a gente ganhou um público maior, não

ficava focado mais só nas famílias da escola, né, e sim nos agricultores familiares daquela região ali, sempre a gente dividiu o dia assim, a gente por volta das 9 horas da manhã, a gente chama de acolhida que onde a família dona da propriedade que está recebendo o pessoal, sempre iniciam com uma oração ecumênica e tal e convida a todos para participar, e, aquela acolhida do pessoal do campo mesmo, da família lá, um cafezinho, um pão de queijo.

Notamos nesse âmbito, a escola discutindo com as famílias a sua proposta pedagógica e tentando contribuir para o fortalecimento da agricultura camponesa familiar, como define o professor:

Depois a gente passava para a escola, é ao nde falava do dia-a-dia da EFA, primeiro um pouco, assim a gente falava da pedagogia da alternância, dos instrumentos pedagógicos, da pedagogia da alternância como um todo pra quem não conhece, em seguida vinha os repasses dos acontecimentos da escola, das visitas, de tudo, dos congressos, dá um pouco da agenda do que estava ocorrendo, que ocorre naquela época ali e tal. E em seguida a gente sempre passa por um palestrante, né, que vai falar de um tema afim, por exemplo, nós já tivemos palestra com o pessoal do Território de Estrada Ferro onde veio o Mané Russo, que é o coordenador, falar sobre o território para aquelas famílias ali.

Percebe-se que a escola procura envolver diferentes atores sociais no processo de formação para as famílias, com temas de interesse da comunidade. A participação das Cooperativas de Assistência Técnica e de Produção do Município.

Tivemos momento do pessoal da COAP que esteve fazendo intervenção sobre relação Cooperativismo, tivemos momentos de palestras mais técnicas como é o Dalmo, ele também sempre está fazendo estas intervenções. Então isso vem de fora, o pessoal da CASSIVEST falar de assistência técnica e por ai vai, depois é o almoço na parte da tarde. E na parte da tarde são os técnicos da escola mesmo, eles que prepara algumas práticas, por exemplo, na horta, o túnel baixo e o moche, né, principalmente nessa época de chuva facilita um pouco, tem condições de quantidade boa, mesmo nessa época chuvosa que é ainda um gargalo para as famílias desse cultivo nos períodos da chuva, é,tem também na área de zootecnia aonde faz balanceamento de ração, faz uma análise do gado ali de genética, então dentro desses temas de agricultura e zootecnia.

Essa é uma demonstração na comunidade da prática do cultivo de hortaliças para o período chuvoso, denominado de “Moche”. O importante dessas atividades é que são desenvolvidas nas propriedades dos alunos com a participação da comunidade. São métodos alternativos de produção que estão sendo difundidos para os agricultores camponeses. (Foto 4):



Foto 4: prática do cultivo de hortaliças “moche”
 Fonte: Trabalho realizado Dia da EFA na Comunidade, 2009.
 Autor: EFAORI.

A metodologia para a realização das práticas e a participação dos alunos da EFA:

Geralmente são duas ou três práticas dessa forma, né, e, aonde o técnico ali, todo mundo se reúne e ao mesmo tempo põe a mão na massa, onde os estudantes também participam, na maioria das vezes são eles que conduzem as práticas de fato com monitoração dos técnicos e depois a gente vai pro lanche no final, né, e, junto com esse lance já fazendo um fechamento do dia e uma avaliação como é que foi e aí a gente fala os pontos positivos e negativos, tentando melhorar para as próximas etapas.

A importância do envolvimento dos parceiros e a discussão coletiva com a comunidade e os problemas que são enfrentados para a realização do Dia de EFA na Comunidade:

Agora o que acontece, tem os problemas que a gente enfrenta, né, é, por exemplo, o ideal fosse que esse dia de EFA acontecessem mais vezes durante o ano, né, a gente está conseguindo fazer ele agora duas vezes no primeiro e segundo semestre, tá? Precisa melhorar essa questão do envolvimento dos parceiros, sabe, a gente teve uma melhora significativa no último, mas já teve alguns que a gente teve problemas aonde não teve participação nenhuma porque a ideia do dia de EFA é justamente juntar as famílias da escola mais os parceiros, a gente chama de parceiros são as cooperativas os Sindicatos e nos ajudam aí em todos os sentidos.

A distância entre as comunidades rurais dificulta a mobilidade das famílias na participação das atividades realizadas pela EFAORI:

Outro problema enfrentado é com a parte financeira porque pra gente ir, muitas famílias às vezes não têm condições de deslocar, principalmente quando o dia de EFA acontecem duas vezes no ano, às vezes fica longe, o Município é muito grande, 40 km, 50 km para as famílias deslocar, e aí é onde tem que recorrer a prefeitura, a parceiros para custear isso, às vezes a gente não conseguem, esbarra muito nessa questão de condução, né, para que todo mundo reúna naquela área ali. No mais eu acho que é isso, os problemas hoje são esses, é a participação dos parceiros que a gente não conseguiu de fato e a questão de custo para este dia.

O dia de EFA em Orizona tem uma relevância fundamental na relação com as comunidades rurais onde as práticas ministradas contribuem para o fortalecimento da agricultura e pecuária do município. É evidente que essas discussões fortalecem outras relações no âmbito social, cultural, religioso, ambiental, econômico, enfim esse processo tem provocado debates importantes e que, na sua maioria, tem a participação de outras instituições que colaboram no desenvolvimento das atividades da EFA. Estas atividades têm fomentado a valorização da agricultura camponesa também na qualificação do agricultor para organizar e planejar melhor a condução das atividades das propriedades.

A necessidade de mobilizar outros parceiros para atuar de maneira conjunta possibilita aos camponeses, que na maioria das vezes são carentes, essa formação no que diz respeito à assistência técnica. Na agricultura Camponesa são diversas as atividades que os agricultores utilizam para a sua subsistência e atendimento ao mercado. A produção de rapadura de forma artesanal caracteriza práticas camponesas que existem nas comunidades rurais no Município de Orizona. (Fotos 05 e 06).



Foto 5: Transporte de cana e preparo da rapadura
 Fonte: Dia de EFA na Comunidade
 Autor: EFAORI

Foto 6: preparo de rapadura
 Fonte: Dia de EFA na Comunidade
 Autor: EFAORI

O que foi observado durante a pesquisa é se realmente a Alternância é integrativa e participativa. Na EFAORI ficou claro que o método de ensino é cúmplice nos demais espaços, pois possibilita a continuidade da aprendizagem nos diferentes ambientes (família, comunidade), sem dispersar a aprendizagem.

A participação dos alunos e das famílias acontece com maior intensidade nos eventos ocorridos na comunidade, mas ainda há muitas dificuldades no processo formativo da Alternância no que diz respeito a descontinuidades das atividades no espaço vivido (família/comunidade).

A Coordenadora Pedagógica da EFAORI destacou a importância didática da escola se fazer presente nas comunidades rurais. Essa é uma das atividades que propõe a Pedagogia da Alternância: a interação escola e comunidade.

Ainda, segundo a Coordenadora, essa iniciativa surgiu quando as famílias eram convidadas a participar das reuniões de formação para as famílias. Neste sentido, sentiram a necessidade de, ao invés só das famílias, virem à escola, a EFA também ir até as famílias.

Desse modo, podendo estabelecer uma relação produtiva, participativa, didática e pedagógica, visto que a escola tem como objetivo a formação não só dos estudantes, mas dos camponeses como um todo.

Ao pesquisar os registros da escola é possível constatar que o Dia de EFA teve início no ano de 2007, quando foram realizadas 06 (seis) etapas. O primeiro encontro foi realizado em 03 de setembro de 2007 na Comunidade Beira, onde participaram outras comunidades contando com a participação de 39 (trinta e nove) pessoas (entre estudantes, familiares e agricultores camponeses).

Vale ressaltar um aspecto interessante desses encontros que é a participação das comunidades vizinhas, como foi o encontro realizado em 04 de setembro de 2007 na comunidade sussuapara, envolvendo Água Grande e Poções, da qual participaram 29 (vinte e nove) pessoas.

No dia 18 de setembro de 2007, aconteceu mais uma etapa da EFA na comunidade do Rio do Peixe, em que participaram as comunidades Cuiabanas, Santa Barbara e Laginha.

Houve a participação de 41 (quarenta e uma) pessoas. Outro encontro importante foi realizado na comunidade de Posse, contou com a participação das comunidades de Lagoa e Cooperativas. Dele participaram 82 (oitenta e duas)

pessoas, das discussões e atividades práticas para a formação dos agricultores camponeses.

A última etapa foi realizada na Comunidade de Posse, em 03 de Outubro de 2007 e também estiveram presentes as comunidades de Cachoeira, Mandaquai e Barreiro, contou com a participação de 54 (cinquenta e quatro) pessoas. Ao terminar as atividades do ano de 2007, faz-se uma avaliação positiva em relação à participação das comunidades rurais.

As primeiras experiências realizadas com a EFA na Comunidade demonstraram que a escola precisa continuar com as discussões, os debates e palestras com os agricultores e os parceiros envolvidos no processo de formação. Assim, com este dado positivo, a escola se organizou melhor para as etapas continuarem com encontros vindouros.

O primeiro do ano de 2008 realizou-se na comunidade de Cuiabanas, no dia 17 de abril de 2008, para onde partiram 47 pessoas para promoverem as atividades de campo (palestras e trabalho rural). O segundo Dia da EFA na Comunidade aconteceu na Comunidade Mandaguai na propriedade do Sr. J.V. Houve a participação de 52 (cinquenta e duas) pessoas.

Na comunidade de Taquaral, em 12 de agosto de 2008, se envolveu no encontro as comunidades de Mata do Taquaral, Firmeza, e Mata Firmeza com a participação de 61 (sessenta e uma) pessoas. A comunidade de Lagoa também organizou o encontro juntamente demais comunidades como Santa Barbara, Cooperativas e Posse, que se realizou no dia 30 de outubro de 2008 e contou com a participação de 40 (quarenta) pessoas.

Durante o ano de 2009 aconteceram somente dois encontros na comunidade de Taquaral, em 17 de junho de 2009, participaram as comunidades de Firmeza, Mata da Firmeza, contando com a presença de 75 (setenta e cinco) pessoas. Em 15 de outubro de 2009 foram ministrados cursos de piscicultura e plasticultura na comunidade Santa Rita. 46 (quarenta e seis) participaram das atividades.

É importante ressaltar que essas atividades desenvolvidas pela EFAORI têm motivado o envolvimento dos educandos, das famílias e das comunidades rurais, ao promover formação e qualificação dos agricultores e ao debater novas alternativas de geração de renda.

As demais escolas da Cidade de Goiás e do Uirapuru não estão realizando atividades com as comunidades devido à falta de recursos financeiros e de técnicos para desenvolver as práticas com as comunidades.

O que se percebe é que a escola ainda não consegue aplicar o método da alternância de maneira consistente, ou seja, com o foco entre a dialética que envolve ensino/aprendizagem, família e comunidade num conjunto orgânico e fecundo de uma educação voltada à realidade do camponês.

Mas, as EFAs estão ou não respondendo a estes desafios? Ora, nas observações constatam-se escolas que têm uma atuação melhor porque tem clareza do papel da escola nessa dimensão social a exemplo a EFAORI, enquanto a EFAGO e a EFAU enfrentam dificuldades e não conseguem avançar nesse sentido, a falta de clareza na proposta da escola tem contribuído de forma insuficiente para o funcionamento das suas ações pedagógicas, por não envolver os principais atores sociais no processo de formação dos alunos e participação das famílias na gestão da escola.

Em suma, as EFA's pouco têm contribuído para o debate do campesinato, da agricultura camponesa, da educação do campo. Mesmo tendo algumas ações e discussões em relação ao campo, as EFAs em geral não têm uma compreensão clara e objetiva desta problemática, que é um ponto chave para quem trabalha a educação na Alternância, ou seja, o espaço de atuação, da reflexão e da análise é o campo, as EFAs estão alheias a estas questões que são pertinentes na conjuntura política atual. Há esta contradição, apesar dos instrumentos pedagógicos da Alternância possibilitarem o diálogo com esta realidade.

Os problemas apontados exigem ações de políticas públicas para que possam atender as demandas e necessidades que vivenciam os camponeses. Tal fato significa dizer que as ações das EFA's precisam estar articuladas com as Secretarias de Agricultura, Meio ambiente, Educação e demais instituições para possibilitar as condições mínimas de permanência no campo. Não se pode mais conceber uma ação pedagógica desarticulada de outras, principalmente da política pública.

A escola, os pais, os alunos, as Instituições de apoio, as parcerias e as comunidades rurais têm papel fundamental na expansão da agricultura camponesa e do campesinato, por serem atores que participam e promovem as ações nas reproduções imateriais e materiais e também existenciais. Por isso, as EFAs têm

relevância importante nessa dinâmica social e para ajudá-los a pensar o campo a partir das suas dificuldades e possibilidades de maneira contextualizada.

Muitas dificuldades estão presentes, uma delas é a falta de diálogo entre as próprias EFA's para definir metas de ação conjunta. Esse isolamento enfraquece as suas ações políticas enquanto movimento de educação do campo. No item a seguir serão estudados o perfil dos alunos das EFAs e suas participações no processo da Pedagogia da Alternância.

3.4 O perfil socioeconômico dos Alunos das Escolas Família Agrícola (EFAs) do estado de Goiás

Estudar o perfil dos educandos (as) das Escolas Família Agrícola de Goiás, Orizona e Uirapuru é de suma importância para compreender as ações das escolas nas localidades em vivem e trabalham os alunos e suas famílias.

No levantamento dessas informações foram utilizados os seguintes procedimentos: visitas às EFAs, aplicação de questionários e entrevistas com os educandos e conversas informais.

3.5 Alunos da escola família agrícola de Goiás (EFAGO): ensino médio e educação profissional

A Escola Família Agrícola de Goiás tem 54 (cinquenta e quatro) matriculados no Ensino Médio e Educação Profissional. Destes, 35 responderam os questionários que foram aplicados. Os alunos são atores importantes e têm participação direta nas suas unidades agrícolas. Constatamos que os discentes que participaram da pesquisa têm idade entre 13 a 30 anos (Gráfico 01).

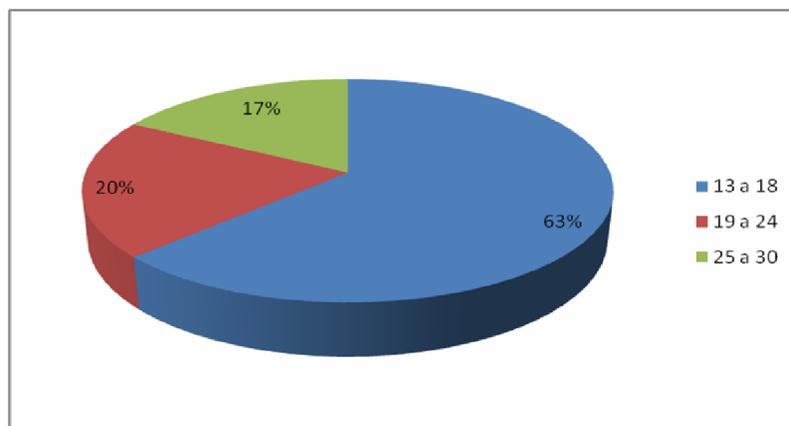


Gráfico 01: Número de Alunos da EFAGO, 2009
 Fonte: trabalho de campo realizado na EFAGO, 2009.
 Org. JESUS, José Novais de. (2009).

É importante ressaltar: os educandos que frequentam a escola não são somente do Município da Cidade de Goiás, mas existem alunos de outros municípios que estudam na EFAGO. São jovens residentes no campo e vêm na escola uma possibilidade de realizar uma formação que responda aos seus interesses como camponeses, mas, também, à sua qualificação profissional, pois as implicações que ocorrem no mundo do trabalho exigem mudanças no modo de pensar e agir no espaço onde residem.

Se a EFA tem as condições possíveis e necessárias do ponto de vista pedagógico para realizar a formação que proporcione suporte a estas exigências, emanadas da contextualização social, econômica, ambiental, técnica e cultural, ao incluir uma reflexão local e global para poder entender o processo dos problemas que afligem os agricultores, indagamos: como a EFA responde às demandas que são colocadas principalmente quando se refere à questão camponesa, não só pelo fato dos educandos serem agricultores, mas porque o campo é o lugar que eles vivem e trabalham?

Geograficamente, estudar o território camponês é muito importante, para que possamos compreender melhor as relações produzidas nesse espaço e como a Alternância possibilita e trabalha estas questões, sendo que a escola se torna um espaço de diálogo e das manifestações das diferentes trocas de experiências, porque os estudantes são de diferentes municípios. (Tabela 2).

Tabela 2: Municípios que os alunos da EFAGO residem 2009 .

Municípios	Campo	Cidade	Total
Goiás	19	0	0
Itapuranga	01	0	0
Faina	03	0	0
Itaberaí	01	01	0
Aruanã		01	0
Jandaia	05	0	0
Piranhas		01	0
Itapirapuã	01	0	0
Heitoraí	01	0	0
Araguapaz	01	0	0
Total	32	03	35

Fonte: pesquisa de campo realizada na EFAGO, 2009.
Org.: JESUS, José Novais de. 2009.

De acordo com a tabela, pode-se analisar que a maioria dos alunos que estudam na EFAGO reside no campo, apenas 03 (três) moram na cidade. Vejamos que somam um total de dez municípios de origem dos alunos matriculados e freqüentes na EFAGO.

Como a maioria dos alunos da EFAGO reside no campo, tal fato significa que são atores/sujeitos importantes na reprodução do campesinato, e ao mesmo tempo, coloca como uma questão desafiadora para a escola. Como constatamos, existem alunos de 09 (nove) municípios do Estado de Goiás.

O que precisamos perguntar é como a escola faz este acompanhamento e as orientações aos alunos no período em os alternantes estão nas famílias e comunidades. Sendo que a EFAGO, diante das dificuldades econômicas, pedagógicas e administrativas, não tem respondido adequadamente ao processo formativo da alternância.

A partir de tal fato, não há articulação e nem diálogo nas ações pedagógicas da escola. De modo que, não havendo esta orientação, a formação na alternância perde sua funcionalidade, ou seja, não há continuidade do processo formativo durante a sessão família e comunidades. Isto não quer dizer que a Alternância não é importante, mas o problema esteja na compreensão do método e na operacionalidade dos instrumentos pedagógicos do processo formativo no espaço familiar e no escolar.

Outro fator importante que observamos é que 77,14% dos alunos que estudam na EFAGO são oriundos de projetos de Assentamentos Rurais da Reforma Agrária. Sendo que este é um ponto que requer atenção devido o papel que a escola terá para os projetos de Assentamentos Rurais e as pequenas unidades agrícolas. Como mostra a (Tabela 3).

Tabela 3: Procedência dos Alunos da EFAGO, 2009.

Procedência	Número de alunos	%
Projetos de Assentamentos	27	77,14
Pequenas unidades Agrícolas	05	14,28
Cidade	03	8,57
Total	35	100

Fonte: trabalho de campo realizado na EFAGO, 2009.
Org. JESUS, José Novais de. 2009.

Com os trabalhos de campo realizados na escola, pode-se constatar que a concepção de educação da EFAGO é confusa até para a própria equipe pedagógica. Tal fato gera dúvidas e nos permite questionar: qual é a proposta pedagógica da EFAGO? São desafios que estão postos para as EFAs do Estado de Goiás. Como superar essas lacunas que dificultam até o diálogo quando foca a educação no campo?

Para fazer educação no/do e para o campo é necessário que se conheçam as especificidades implicadas nessa dinâmica social. Em suma, as EFAs de modo geral apresentam dificuldades de compreensão referentes a estas temáticas que são também importantes para o processo formativo dos alunos.

Outra questão que merece atenção é a Educação Profissional na escola: não há uma discussão aprofundada, como vimos à demonstração dos dados, o curso que tem uma importância significativa na formação profissional dos Jovens agricultores camponeses, da EFAGO até o momento ainda não tem reconhecimento do MEC.

Como não pode expedir certificado de Técnico em Agropecuária para os alunos, os mesmos ficam impedidos de atuar em empresas que prestam assessoria técnica aos projetos de assentamentos rurais e em outras Instituições.

É interessante ressaltar que os alunos que responderam à pergunta “Porque escolheu a EFA para estudar?” disseram: “porque é boa para o homem do campo, por causa da educação profissional (Curso Técnico em Agropecuária) e por ser uma

escola agrícola, para continuar no campo, em sino voltado para agricultura familiar e a agroecologia. Outros responderam que foi indicação da família e por ter uma pedagogia diferenciada”.

Estas respostas denotam que os alunos têm boas expectativas sobre a escola, esperam algo dela. Alguns querem estudar e permanecer no campo; outros querem se profissionalizar.

Apesar dos problemas que existem na escola, há interesses dos alunos em buscar uma formação comprometida com a agricultura familiar e camponesa embasada nos princípios agroecológicos e na diversificação da produção agropecuária nas unidades agrícolas.

Por tal motivo, precisamos saber como a EFA está atendendo a essas expectativas e se de fato a formação responde a essas demandas apresentadas pelos alunos, quando escolheram a EFA para estudar.

Já no levantamento realizado com os alunos da EFAGO referente à orientação técnica, a maioria afirmou que a escola não dá a orientação técnica devida, ou seja, o acompanhamento dos monitores/professores realizado durante as visitas às famílias.

Neste sentido, é necessária uma reflexão sobre o que as EFAs apresentam como proposta e estimulam a permanência no campo, a valorização da identidade camponesa, a educação do campo e o desenvolvimento de novas práticas agrícolas. Existe uma contradição do discurso em relação às ações pedagógicas realizadas pela escola.

As visitas às famílias é um dos instrumentos pedagógicos utilizados pelas EFAs, neste caso a maioria dos estudantes da EFAGO confirmou que recebeu visitas dos monitores/professores em suas residências.

As visitas têm papel importante quando bem planejadas e articuladas, porque permitem ao monitor/professor conhecer a realidade em que os alunos estão inseridos, onde vão deparar e confrontar com vários dilemas.

Neste caso, também há uma contradição quando perguntado quais são as atividades realizadas durante as visitas. A maioria dos alunos disse que não foi realizada nenhuma atividade durante a visita, nem no aspecto pedagógico e nem técnico.

A partir destas reflexões, verificamos, com os levantamentos realizados com os alunos, as atividades realizadas em suas propriedades (Tabela 4).

Tabela 4: Atividades desenvolvidas pelos Alunos da EFAGO, 2009.

Atividades desenvolvidas	Número de Alunos	%
Horticultura	04	11,4
Apicultura	02	5,7
Suinocultura	01	2,8
Projeto Mundo mais Limpo	02	5,7
Bovinocultura Leiteira	02	5,7
Nenhum Projeto	24	68,7
Total	35	100

Fonte: trabalho de campo realizado na EFAGO 2009.
Org. JESUS, José Novais de. 2009.

Pode-se dizer que a escola apresenta algumas dificuldades pedagógicas considerando que há um número significativo de alunos que consideram esta é importante, mas, no entanto, não corresponde aos objetivos estabelecidos para a qualificação técnica.

Outra questão pertinente se refere aos projetos desenvolvidos nas propriedades dos alunos. De acordo com os números, a maioria não desenvolve nenhum tipo de projeto na propriedade, tal fato demonstra a ineficiência da escola em estimular, acompanhar e orientar atividades técnicas que em suma seria o propósito da EFA.

Pelo que se observa a escola não está cumprindo com a função que se propõe a fazer: contribuir para o fortalecimento da agricultura camponesa e familiar, não só isto, mas, também, para outros aspectos importantes como as manifestações culturais do campo e outras práticas que ainda se reproduzem no território camponês.

Para aprofundar esta questão relevante, estudaremos o perfil dos educandos da EFA de Orizona a seguir.

3.6 Alunos da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI): Ensino Médio e Educação Profissional

Estão matriculados na Escola Família Agrícola de Orizona 69 (sessenta e nove) alunos e apenas 52 (cinquenta e dois) participaram da pesquisa. Sendo que a maioria é do sexo masculino (Gráfico 2).

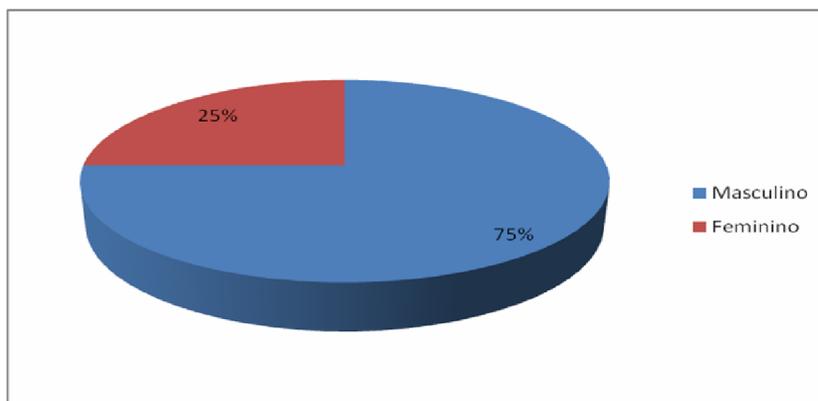


Gráfico 02: EFAORI - Número de alunos, 2008.
 Fonte: trabalho de campo realizado na EFAORI, 2008.
 Org. JESUS, José Novais de.

O gráfico demonstra que o número de homens chega a 75%, enquanto o número de mulheres é de apenas 25%. A partir desta análise, constatou-se que ainda no campo há uma preocupação dos pais em que a escola seja mista e alternada, também não há muito interesse das mulheres pelo curso técnico. Elas não têm essa preocupação de estudar e permanecer no campo. Como relata o presidente do Centro Social Rural de Orizona, Antonio Pereira de Almeida, entidade mantenedora da EFAORI:

Uma preocupação grande que nós temos é com as mulheres, muitas vezes as mulheres pela cultura goiana e orizonense não se inserem na propriedade do ponto de vista da produção, ela gosta da propriedade, relaciona bem com os pais, mas não tem uma responsabilidade direta no desenvolvimento da propriedade. E muitas dessas estudantes acabam indo para a cidade para trabalhar ao invés de continuar ali, então ainda é um desafio, as técnicas mulheres quando ela termina o curso na EFAORI, dificilmente ela vai se fixar na propriedade, essa palavra fixar não é correta mas vai permanecer na propriedade como força produtiva, né, porque não é da cultura goiana orizonense a mulher se inserir no processo produtivo da propriedade. Ela tem outro tipo de produção que é chamado de nicho de mercado que é cuidar de horta, de criação de galinha, uma contribuição na questão dos porcos. Como essas atividades não são vistas de cunho de manutenção da propriedade, mas são apenas de subsistência, ela não fica na propriedade, esse ainda é o desafio a ser superado. Como as mulheres que se formam na EFAORI podem permanecer na propriedade ou participar diretamente do processo produtivo?

Talvez tal fato explique esta questão que parece ser interessante para compreender o papel da mulher camponesa, e o papel da EFAORI para ajudar a discutir problemas dessa natureza. Melhorar a renda são desafios que estão postos para os camponeses.

A permanência da juventude no campo está relacionada à questão econômica. Por que o jovem tem desejos de consumo, de lazer, como as atividades

praticadas são de subsistência, o que as leva a procurar trabalho na cidade, em loja ou até em casas de família, como bem mencionou o presidente da Associação.

Apesar de o campo oferecer várias opções, precisa também refletir aspectos que são fundamentais a vida social nesse espaço, o poder público ainda está muito ausente a falta de lazer, não deixa de ser empecilho para os jovens camponeses que precisam sair do campo para se divertir, indica que precisa investir em políticas públicas que atendam as diversas demandas, ou seja, não só do ponto de vista técnico, mas também do social.

A permanência no campo perpassa por vários aspectos e exige um olhar profundo referente a essas questões que são desafiadoras e pertinentes para repensar o novo campo.

Os estudantes são jovens e adolescentes que procuram a escola para estudar, com o intuito de formarem-se técnicos em agropecuária e permanecer na terra ou atuar em instituições de assistência técnica mesmo no município ou fora.

Outro fator importante se refere à procedência dos alunos, que na sua maioria são do município de Orizona, havendo poucos alunos de outros municípios. (Tabela 5).

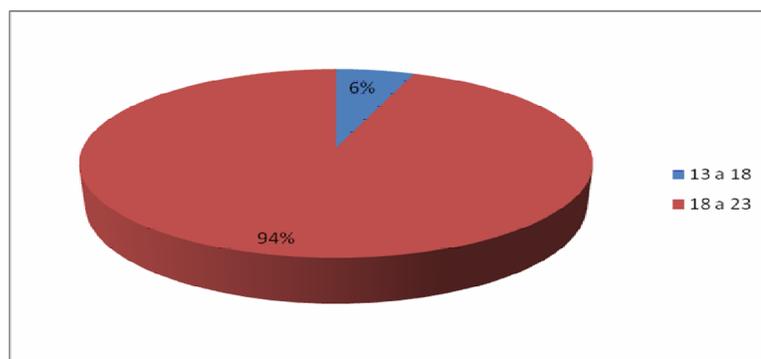


Gráfico 03 - Idade dos alunos da EFAORI, 2008.
Fonte: trabalho de campo realizado na EFAORI.
Org. JESUS, José Novais de.

Procedência dos Alunos da EFAORI	Campo	Cidade	Total
Orizona	37	03	39
Silvânia	03		03
Luziânia	08		08
Vianópolis	01		01
Total	49	03	52

Fonte: trabalho de campo realizado na EFAORI, 2008.
Org. JESUS, José Novais de.

Dos 52 (cinquenta e dois) alunos que estudam na EFA 37(trinta e sete) estudantes são do Município de Orizona, sendo três do Município de Silvânia, 8 (oito) do Município de Luziânia e um aluno de Vianópolis.

Os dados mostram que a escola já abrange uma área bastante significativa. Vale lembrar que apenas três residem na cidade, enquanto o restante mora no espaço rural, ou seja, 49 (quarenta e nove).

O Município de Orizona é praticamente constituído de pequenas unidades agrícolas, ou seja, pequenas propriedades. Mas, os agricultores camponeses estão optando por trabalhar com a pecuária leiteira, por esse motivo, há uma diminuição da produção de lavouras que antes exerciam papel importante na produção de alimentos. Para Bezerra (2003, p.39):

O “produtor familiar em transição” é caracterizado por estar em um processo de transição para a pecuária leiteira, pois as dificuldades de inserção no mercado competitivo das culturas mecanizadas (soja e milho) e as maiores facilidades de acesso a créditos destinados a atividades leiteiras levam -nos a optar pelo leite. Outros fatores reforçam também essa tendência, como o desenvolvimento do mercado lácteo regional, em que a concorrência estimula os preços e atrai os produtores para esse mercado.

A EFAORI tem papel importante nessa conjuntura de ser uma escola a contribuir para o fortalecimento da agricultura da pecuária no município e região. Como menciona Bezerra, a atividade leiteira no município vem ganhando destaque e hoje praticamente os agricultores se dedicam à pecuária leiteira.

A maioria dos alunos da EFAORI é procedente das pequenas unidades agrícolas. Constatamos que os alunos de Projetos de Assentamentos da Reforma Agrária são poucos, devido à característica do Município de Orizona (Tabela 6).

Procedência dos Alunos da EFAORI	Nº de Alunos	%
Pequenas unidades agrícolas	44	84,61
Projetos de Assentamentos rurais da Reforma Agrária	03	5,76
Povoado	02	3,87
Cidade	03	5,76
Total	52	100

Fonte: trabalho de campo realizado na EFAORI, 2008.
Org. JESUS, José Novais de.

Dos 52 (cinquenta e dois) alunos que estudam na EFA, 84,61% são jovens agricultores oriundos das pequenas unidades agrícolas; 3,87% são residentes de povoado e 5,76% do espaço urbano.

É importante salientar que estes estudantes agricultores querem estudar numa escola que responda aos seus anseios, seus interesses e que o ensino esteja articulado com a vida e com o trabalho.

O Município de Orizona ainda tem uma população significativa residindo no espaço rural. Segundo dados do IBGE, (Censo 2007), da população total correspondente a 3.021 habitantes, sendo que 1.497 continuam morando no campo. Deste ponto de vista, a EFA está num município estratégico no que se refere à prática da agricultura camponesa.

A juventude, de maneira natural, tenta buscar algo novo, atenta r para outros horizontes, diante disso a escola tem papel relevante em promover debates dos problemas que estão postos aos trabalhadores camponeses.

Como a escola orienta e acompanha esses jovens no seu território a partir das suas vivências e seus interesses com as atividades que estão ou não trabalhando nas propriedades rurais? (Tabela 7).

Atividades realizadas	Número de alunos	%
Agricultura	26	50
Bovinocultura	25	48,08
Apicultura	01	1,92
Nenhuma	-	-
Total	52	100

Fonte: Trabalho de campo realizado na EFAORI, 2008.

Autor: JESUS, José Novais de.

Org. JESUS, José Novais de.

De acordo com os dados, todos os alunos estão envolvidos com algum tipo de projeto que estão sendo trabalhados na sua propriedade. O engajamento dos alunos nas atividades a partir do projeto profissional demonstra não só para as famílias, mas também para as comunidades a possibilidades de conhecer novas experiências e experimentá-las.

O método da Alternância precisa responder essa dinâmica de maneira que todos os atores participem do processo. Ainda a respeito desta questão, Lima (2006, p. 72):

Preocupada com a presença cada vez mais marcante do agronegócio e cultivo em escala de grãos na região de Orizona e nos municípios circunvizinhos, Escola Família Agrícola de Orizona tem intensificado discussões com os jovens e suas famílias quanto à importância de criar um plano de desenvolvimento e resistência dos camponeses em seu meio. Para isso, com o funcionamento da Escola e com a revisão dos erros cometidos com turmas técnicas que já concluíram o projeto profissional e de vida, trabalhando com os jovens que estão na Efaori, tem tido importância maior.

A educação, quando pensada a partir de uma problemática, possibilita a reflexão com os agricultores camponeses e atenta-os para os reflexos negativos do agronegócio, como salienta Lima (2006) numa tentativa de criar alternativas junto aos camponeses.

Os estudantes da EFAORI são filhos de pequenos agricultores e são atores importantes para fazer com que a reprodução camponesa seja fortalecida, os aspectos culturais a partir de uma reflexão crítica e reflexiva, ao enriquecer a luta dos (as) trabalhadores/as do campo na busca de qualidade de vida e que sejam garantidos os princípios básicos dos direitos fundamentais elencados na Constituição Federal de 1988.

Ao seguir o mesmo método, analisaremos o perfil dos alunos da Escola Família Agrícola de Uirapuru.

3.7 Alunos da Escola Família Agrícola do Uirapuru (EFAU): Ensino Médio e Educação Profissional

Os Educandos da EFA do Uirapuru, assim como da EFA da Cidade de Goiás, são também filhos de agricultores camponeses e assentados dos assentamentos rurais da Reforma Agrária. 52 (cinquenta e dois) alunos estão matriculados, somente 32 (trinta e dois) participaram da pesquisa. Destes estudantes, apesar do número de homens ainda ser maior, há um número significativo de mulheres estudando na EFAU (Gráfico 04).

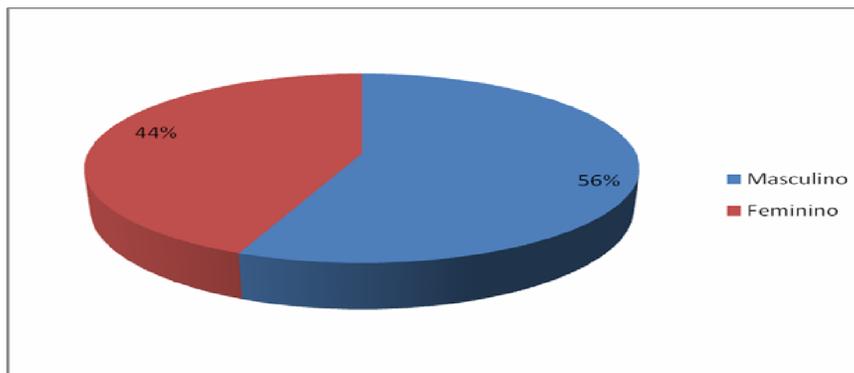


Gráfico-04: Número de Alunos por Sexos EFAU, 2008.
 Fonte: trabalho de campo realizado na EFAU, 2008.
 Org. JESUS, José Novais de.

As mulheres estão tomando a iniciativa de buscar seu trabalho e estudar, ocupar seu espaço na sociedade. Tal fato também está de certa forma mudando o comportamento das mulheres camponesas. Antes, dificilmente se permitia que moças saíssem de casa para estudar fora e além do mais numa escola em que os alunos permanecem por duas semanas em internato e mista (homens e mulheres) estudando e realizando atividades teóricas e práticas no mesmo espaço, como é caso das EFAs.

Esse Fato evidencia que as jovens das famílias camponesas também querem estudar e contribuir para o desenvolvimento do seu meio. A formação, neste sentido, precisa responder à altura das suas necessidades de maneira que os estudantes tenham possibilidade de ampliar seus conhecimentos nos diferentes aspectos da vida social. Como afirmam Santos e Silva (2006, p.82):

...Neste contexto a EFAU precisa atuar resgatando as origens e, partindo da própria família, cada aluno tem o dever e o direito de transformar o meio em que vive. Para que isto aconteça é urgente que ele aprenda na escola as teorias e as práticas diferenciadas que os instiguem a fazer as mudanças, ainda que isso tenha um gosto amargo no início, devido às grandes resistências por parte dos pais.

O propósito da educação na Alternância é realmente provocar nos alunos, pais e comunidades rurais a possibilidade de realizar algo que venha a responder aos problemas levantados a partir da vivência dos estudantes.

Esta reflexão precisa estar concretamente conectada com a participação dos atores da alternância. Devido à resistência dos pais, como mencionaram os atores, tal fato implica que as famílias também precisam ser trabalhadas, ou seja, precisa de formação.

Os alunos que estudam na escola da EFAU possuem faixa etária de idade que varia de 13 a 29 anos. (Gráfico 05).

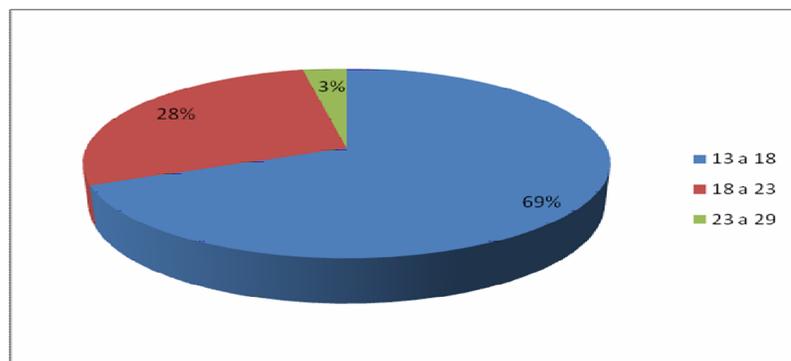


Gráfico 05: Idade dos alunos da EFAU, 2008.
 Fonte: trabalho de campo realizado na EFAU, 2008.
 Org. JESUS, José Novais de.

Esses alunos são jovens camponeses que, de acordo com os dados do gráfico, alguns ainda são adolescentes. São alunos que querem estudar na escola por considerar a EFA uma alternativa diferenciada de escola no campo. Sendo assim, o trabalho da EFA é difundido de tal modo que já tem uma dimensão importante em termos regionais. Com isso, a EFAU está acolhendo alunos de vários municípios circunvizinhos (Tabela 8). Como se percebe.

Procedência dos alunos da EFAU	Campo	Cidade
Uirapuru	05	03
Amaralina	07	0
Crixás	0	03
Guapo	01	0
Novo Planalto	07	02
Mundo Novo	02	0
Campos Verdes	01	0
Porangatu	01	0
Total	24	08

Fonte: Trabalho de campo realizado na EFAU, 2009.
 Autor: JESUS, José Novais de
 Org. JESUS, José Novais de

A maioria dos alunos da EFAU é procedente de outros municípios, como destaca a tabela. Pelo que se percebe, não há muito interesse das famílias residentes no Município do Uirapuru para com a escola, tal fato fica evidenciado quando se compara o número de alunos matriculados, apenas 07 (sete) são do Uirapuru, tal fato quer dizer alguma coisa, uma vez que tem uma população rural

significativa, e mesmo assim, os jovens não procuram a EFAU para estudar. Preferem continuar seus estudos nas escolas da cidade. Será que as famílias não conhecem a escola ou a mesma não transmite confiança às famílias?

Verifica-se a falta de trabalho com estas famílias ou talvez os agricultores não queiram que seus filhos estudem na EFAU? Por outro lado há um interesse dos agricultores camponeses de outros municípios que estão procurando a EFAU.

Como a escola contribui para esta formação é outra questão, em função das suas limitações pedagógicas e principalmente pelo que se propõe a fazer garantir a formação profissional para os jovens camponeses. (Tabela 9).

Procedência dos Alunos da EFAU	Número de Alunos	%
Projetos de Assentamentos rurais de Reforma Agrária	22	68,75
Pequenas Unidades Agrícolas	02	6,25
Povoado	01	3,12
Cidade	07	21,88
Total	32	100

Fonte: Trabalho de Campo realizado na EFAU, 2008.

Autor: JESUS, José Novais de.

Org. JESUS, José Novais de.

Outra questão relevante é que 68,75% dos alunos da EFAU são assentados da Reforma Agrária. Esta é uma demonstração de que esta família tem experiência de luta.

Por esse motivo, os estudantes da EFA buscam essa qualificação técnica como alternativa de permanecer no campo. Mas para continuar na terra é necessário repensar novas políticas públicas específicas para este setor e incluir a juventude camponesa como beneficiária, ao poder, assim, contribuir para desenvolver projetos de geração de renda.

Portanto, as políticas e programas governamentais de capacitação de recursos humanos ou de qualificação do trabalhador para o setor rural devem prever uma formação tecnológica global deste profissional. Ao analisarmos os diferentes modelos pedagógicos utilizados pelos agentes incumbidos de desempenharem esta função, observamos que a maioria deles são ineficazes para promoverem a capacitação tecnológica do agricultor familiar. Entretanto, ao estudarmos a Pedagogia da Alternância, seus princípios educativos e recursos didáticos próprios, nos convencemos

de que esta proposta pedagógica reúne os predicados essenciais para promover a educação tecnológica do jovem oriundo do meio rural, além de contribuir para o desenvolvimento socioeconômico da agricultura familiar. (AZEVEDO, 1999, p.101).

Algumas questões merecem atenção para ser analisadas. Quando o autor menciona que a Pedagogia da Alternância dispõe dos instrumentos necessários para realizar a formação e a qualificação dos agricultores camponeses, afirma que o ensino técnico nas Agrotécnicas Federais não está voltado a atender às demandas da agricultura camponesa familiar.

Preparar os jovens camponeses para atuarem nas suas próprias comunidades é fundamental porque, assim, a educação contribui para fomentar mudanças que são necessárias no espaço vivido dos alternantes.

Os jovens praticam e vivenciam atividades agrícolas e pecuárias em suas propriedades, seja para a subsistência da família ou para o mercado no complemento da renda (Tabela 10).

Atividades realizadas	Número de Alunos	%
Agricultura	10	31,25
Bovinocultura leiteira	05	15,63
Apicultura	01	3,13
Horticultura	07	21,87
Avicultura	07	21,87
Fruticultura	02	6,25
Nenhuma	-	-
Total	32	100

Fonte: Trabalho de campo realizado na EFAU, 2008.
Org. JESUS, José Novais de.

As atividades nas propriedades dos alunos são bem diversificadas, tal fato demonstra a viabilidade da agricultura camponesa.

Em suma, vale ressaltar que as EFAs pesquisadas trabalham com um público dotado de particularidades comuns e diferenciadas. A maioria dos alunos é de agricultores, muito deles assentados da Reforma Agrária.

Por esse motivo, constatamos que o campo ainda é uma alternativa viável para aqueles que querem permanecer na terra, ou seja, tem gente voltando para o

espaço rural, quer dizer que está havendo uma recampinização dos trabalhadores que outrora residiam no campo.

Ao partir dessa premissa, se a escola conseguir desenvolver elementos teóricos para pensar o espaço, o território, o lugar, a região e a paisagem a partir do método da Pedagogia da Alternância o processo formativo ocorrerá dentro de uma perspectiva crítica e socializadora, pois as problematizações partirão das vivências individuais e coletivas.

Por esse motivo, requer que os monitores/professores antes de qualquer coisa precisam ser pesquisadores. Entender os procedimentos metodológicos e pedagógicos da alternância, para colocar em ação a operacionalidade do método não tem acontecido, pois a maioria dos professores que ministram aulas nas escolas em pesquisa não detém o mínimo de conhecimento sobre o método da Alternância.

O que está visivelmente provado é que se a EFA não tem conhecimento do “método” e nem o domina, dificilmente faz formação na alternância. Este desafio está posto diante do público que as EFAs trabalham. O campo precisa ser compreendido na dinâmica da conjuntura social, econômica, histórica, da diversidade cultural, da ambiental e da espiritual.

A Alternância não funciona sem a participação efetiva de todos os atores que compõem o processo formativo. Por esse motivo, as EFAs precisam avançar e aprofundar as discussões e debates a respeito de como melhorar as ações pedagógicas, envolvendo e dialogando com outras (instituições governamentais e não-governamentais).

Com ênfase na discussão sobre a importância e viabilidade da agricultura camponesa e familiar é que serão analisadas as práticas dos agricultores camponeses que contribuíram para a coleta de dados desta pesquisa, com a participação dos três municípios que já foram mencionados.

3.8. Atividades agrícolas e pecuárias desenvolvidas nas unidades camponesas dos educandos

As ações do capitalismo no campo, a expansão do agronegócio (a intensificação do plantio da cana-de-açúcar, da soja) no Estado de Goiás e no Brasil de modo geral tem causado polêmica referente ao futuro da agricultura camponesa familiar.

Quanto às políticas públicas destinadas ao setor agrícola para incentivar a pequena produção, parte de uma lógica que o pequeno produtor se transforme num pequeno empresário agrícola. Por esse motivo, modifica o modo de vida, porque interfere nas práticas culturais dos camponeses e mudanças de hábitos, esse trabalhador pode se especializar em uma determinada atividade, ao poder, também, contribuir para a diminuição da produção de alimentos básicos que é fornecida pela agricultura camponesa e destinada ao mercado interno.

Ao tratar desta questão, o Censo Agropecuário de 2006 traz revelações importantes quanto à participação da agricultura familiar. De acordo com o Censo vejamos a produção de algumas culturas:

Produziam 87,0% da produção nacional de mandioca, 70,0% da produção de feijão (sendo 77,0% do feijão-preto, 84,0% do feijão fradinho, caupi, de corda ou macaçar e 54,0% do feijão de cor), 46,0% do milho, 38,0% do café (parcela constituída por 55,0% do tipo robusta ou conilon e 34,0% do arábica), 34,0% do arroz, 58,0% do leite (composta por 58,0% de leite de vaca e 67,0% do leite de cabra), possuíam 59,0% do plantel de suínos, 50,0% do plantel de aves, 30,0% dos bovinos, e produziam 21,0% do trigo. A cultura com menor participação da agricultura familiar foi a da soja (16,0%), um dos principais produtos da pauta de exportação brasileira.

Estes dados deixam evidente a viabilidade da agricultura familiar na produção diversificada de alimentos. Serve de base para elaboração e orientação de novas políticas públicas para este setor que apresenta grande potencial de geração de empregos no campo e geração de renda para os agricultores camponeses.

Dessa forma, demonstra que o Brasil precisa rediscutir questões polêmicas como essa que envolvem o papel da agricultura camponesa e familiar e a Reforma Agrária para garantir a produção de alimentos que boa parte é consumida no mercado interno como, também, alternativas de produção, ou seja, de alimentos saudáveis que são uma nova exigência da sociedade.

A respeito da prática da agricultura camponesa familiar é que vamos estudar a participação e as atividades que são desenvolvidas pelas famílias dos educandos da EFAGO no Município de Goiás. Vale lembrar que este Município tem 22 (vinte e dois) projetos de assentamentos rurais.

Das trinta e cinco famílias consultadas, a maioria tem propriedades que giram em torno de 10 a 100 hectares (Tabela 11).

Classes de área (ha)	No	%
0 a 10	5	14,28
10 a 30	9	25,72
30 a 50	16	45,72
50 a 100	05	14,28
Acima de 100	0	0
Total	35	100

Fonte: trabalho de campo realizado com as famílias, 2008.
Org. JESUS, José Novais de.

Como mostra a tabela, as propriedades são pequenas e têm uma importância na produção de alimentos, geração de empregos e permanência do homem na terra.

As atividades desenvolvidas na agricultura camponesa são diversas (Tabela 12).

Atividades	Nº	%
Gado leiteiro	26	74,28
Gado de corte	03	8,57
Avicultura	08	22,85
Apicultura	13	37,14
Suinocultura	12	34,28
Arroz	10	28,57
Milho	18	51,42
Feijão	03	8,57
Mandioca	14	40,0
Horticultura	08	22,85

Fonte: Trabalho de campo realizado nas famílias, 20 08.
Org. JESUS, José Novais de.

Vale ressaltar que a maioria dos camponeses continua optando pela atividade leiteira, pois considera que o manejo é menos trabalhoso e tem retorno imediato. Por esse motivo, algumas práticas históricas como cultivos de cultura como arroz, milho, feijão e mandioca diminuíram em relação à criação da pecuária leiteira. Mas, por outro lado, observa-se que apicultura surge significativamente complementando a renda dos agricultores camponeses.

Esses agricultores têm carência de acompanhamento técnico para melhor cultivar a terra. Diante desse cenário, a EFA tem papel importante na orientação técnica.

Mas, de acordo com as famílias, a escola não tem correspondido adequadamente no que diz respeito à qualificação junto aos agricultores. Para

67,0% das famílias a EFAGO não está contribuindo na orientação técnica. Apenas 33,0% afirmaram que está contribuindo.

A EFAGO realizou atividades por meio de mutirão com as famílias do Projeto de Assentamento Dom Tomás Balduino para colheita de arroz (foto 07).



Foto 07: Mutirão para colheita de arroz, no PA Dom Tomás Balduino -GO, 2008.
Fonte: Arquivo: EFAGO
Org. JESUS. José Novais de.

Prática como esta tem uma contribuição importante para dialogar com a comunidade. Este plantio foi realizado numa propriedade de uma família de aluno da EFA, com o objetivo de produzir alimentos para a escola. Estas atividades que têm fins didáticos, muitas vezes não têm acompanhamento técnico.

Esta questão está relacionada à falta de técnicos (agrônomo, veterinário, zootecnista e topógrafo). Às vezes, a escola não dispõe desses profissionais e; quando tem, o número é insuficiente para atender às demandas que vão surgindo.

Como os profissionais técnicos têm contratos temporários, a rotatividade tem causado transtorno para a realização das ações pedagógicas e também em relação à formação profissional dos alunos, deixando a desejar e conseqüentemente não há continuidade do trabalho de orientação com as famílias. Muitos desses agricultores enfrentam problemas que vão desde a orientação técnica à falta de acesso a financiamento (Gráfico 6).

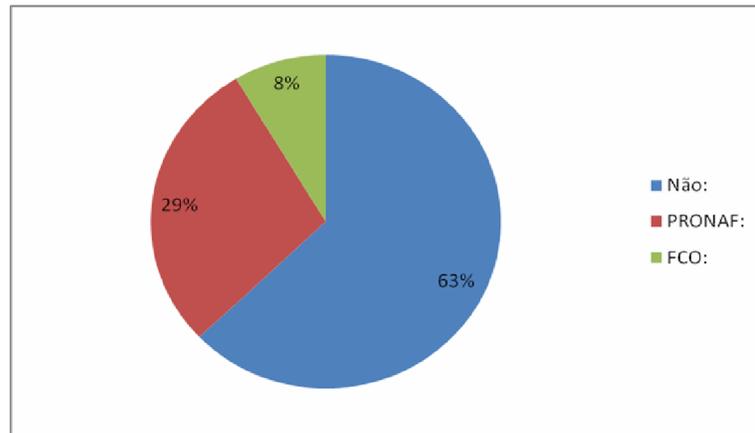


Gráfico - 6: Acesso a financiamento agrícola das famílias da EFAGO, 2008.
 Fonte: Trabalho de campo realizado na EFAGO, 2008.
 Org. JESUS, José Novais de.

Como se pôde observar, 63,0% das famílias não tem acesso a financiamento agrícola. Apenas 29,0% disseram que tem acesso ao crédito agrícola do PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento Agricultura Familiar) e 8,0% do FCO (O Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste).

Constata-se que a maioria dos agricultores que participaram da coleta de dados para esta pesquisa não acessou o crédito agrícola. Alguns porque não querem, outros porque tem dificuldades de conseguir financiamentos, apesar de existir uma linha de crédito específica somente para fomentar a pequena produção.

A organização das famílias em Associação de Produtores, Cooperativas e Sindicatos conta com a participação de 67,0%, enquanto 30,0% não participam de nenhum tipo de organização. O número de camponeses envolvidos nas instituições organizativas parte de uma formação política que teve início com as ocupações de terras.

As práticas das pequenas unidades agrícolas das famílias dos alunos da EFA de Goiás têm uma participação importante na reprodução do modo de vida camponês mediante as diversas atividades agropecuárias constatadas no desenvolvimento da pesquisa.

As atividades das pequenas unidades agrícolas das famílias camponesas demonstram a importância do papel da agricultura e a pecuária para a complementação da renda familiar. Por esse motivo, também emprega a mão-de-obra da família.

O município de Orizona é constituído na sua maioria, por pequenas propriedades, onde são desenvolvidas diversas atividades agrícolas. As

propriedades dos camponeses possuem tamanho que varia de 10 a 200 hectares, de acordo com a (Tabela 13).

Classes de área (ha)	nº	%
0 a 10	4	11,40
10 a 30	10	28,50
30 a 50	15	42,80
50 a 100	5	14,80
Acima de 200	1	2,50
Total	35	

Fonte: Trabalho de campo realizado com as famílias dos Educandos da EFAORI, 2009.

Org: JESUS, Novais Jesus de.

Para aprofundar a nossa análise, observamos que a tabela 13 mostra: das 35 (trinta e cinco) famílias que responderam os questionários, 11,40% correspondem de 0 a 10/hectares, enquanto a maioria que responde a 42,80% possui propriedades que têm entre 30 a 50/hectares, apenas 2,50% tem propriedade acima de 200 hectares.

A partir da tabela, pode-se perceber que as atividades dos camponeses das famílias dos alunos são bastante diversificadas, ao contribuir, assim, para a produção de alimentos. Como mostra tabela das atividades que são desenvolvidas nas propriedades. Vejamos tabela 14:

A partir da tabela pode-se constatar que a opção dos agricultores camponeses pela pecuária leiteira chega a 85,57%; já cultivos de lavouras como arroz, 34,28%; milho, 65,71%, mandioca 28,57%. Os camponeses ainda mantêm essas atividades apesar da expansão da pecuária leiteira nas pequenas unidades agrícolas.

Mas, também, surgem novas atividades a exemplo da apicultura que se caracteriza como sustentável e ecológica. Por outro lado complementa a renda da família. (Gráfico 07).

Tipo de atividade	Nº	%
Gado leiteiro	31	85,57
Gado de corte	3	8,57

Avicultura	27	77,14
Apicultura	6	17,14
Suinocultura	23	65,71
Arroz	12	34,28
Milho	23	65,71
Mandioca	25	71,48
Feijão	10	28,57
Fruticultura	27	77,14
Horticultura	28	80,0
Cana-de-açúcar	12	34,28

Fonte: Trabalho de campo realizado com as famílias dos alunos da EFAORI, 2009.
Org. JESUS, José Novais de.

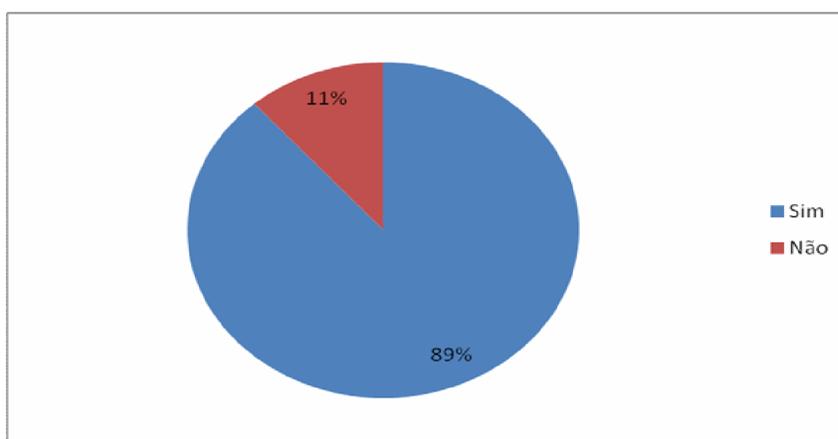


Gráfico 07: Contribuição da EFAORI com orientação técnica

Fonte: Trabalho realizado com as famílias dos educandos da EFAORI, 2009
Org. JESUS, José Novais de.

O gráfico mostra que 89,0% das famílias disseram que a EFAORI contribuiu com a orientação técnica, essa orientação ocorre por meio das aulas, das visitas às famílias e do Dia da EFA na Comunidade e com a participação dos educandos nas famílias. Apenas 11,0% das famílias afirmaram que a escola não contribuiu com a orientação devida.

Muitos agricultores não acessaram o financiamento ou créditos agrícolas, que são recursos que contribuem para estruturar e melhorar a produção da propriedade. (Gráfico 08).

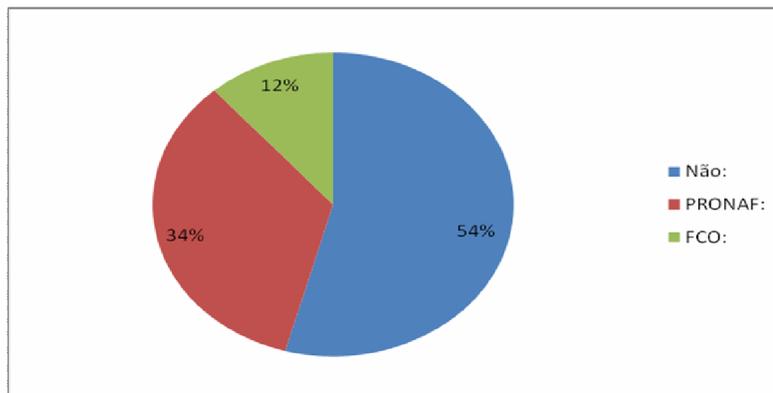


Gráfico 08: Acesso a financiamento agrícola Orizona (GO), 2008.
 Fonte: trabalho de campo realizado com as famílias, 2009.
 Org. JESUS, José Novais de.

De acordo com o gráfico 34,0% das famílias acessaram o PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar) e 12,0% acessaram o FCO (O Fundo Constitucional de Financiamento do Centro-Oeste); já maioria das famílias, ou seja, 54%, disseram que não acessaram nenhum tipo de crédito ou financiamento agrícola.

Os agricultores camponeses do Município de Orizona têm um histórico de mobilização nas organizações sociais (gráfico 9).

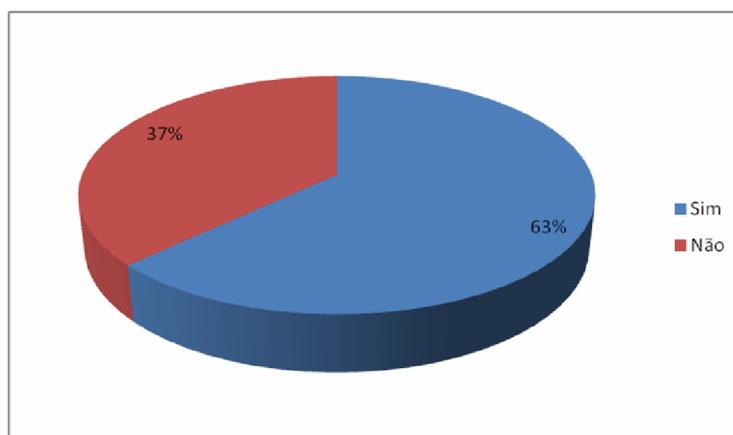


Gráfico 09: Participação dos agricultores em associação de produtores, cooperativas e sindicatos em Orizona (GO), 2009.
 Fonte: Trabalho de campo realizado com as famílias dos alunos da EFAORI, 2009.
 Org: JESUS, José Novais de.

O gráfico acima mostra que 63,0% das famílias participam das Associações de Produtores, Cooperativas e Sindicatos. Enquanto 37,0% não faz parte de nenhuma instituições acima mencionada.

O maior número de agricultores organizados participando dessas organizações é uma clara demonstração das experiências adquiridas no decorrer da trajetória das lutas dos camponeses. Foi constatado que 60,0% das famílias não concluíram o Ensino Fundamental. Somente 40,0% conseguiram completá-lo.

Portanto, podemos constatar que os agricultores camponeses desempenham papel importante na recriação e produção do campesinato a partir das atividades desenvolvidas nas propriedades tanto para a subsistência como para o mercado.

Por fim, analisamos as atividades desenvolvidas pelas famílias dos alunos da EFAU do Uirapuru. As Vinte (20) famílias que responderam aos questionários afirmaram que as propriedades são na maioria de pequenas unidades agrícolas (Tabela 15).

Classes de área	Nº	%
0 a 10	5	25
10 a 30	15	75
Total	20	100

Fonte: Trabalho de campo realizado nas famílias dos alunos da EFAU, 2009.

Org. JESUS, José Novais de.

A tabela 15 mostra que apenas 25% são propriedades de tamanho que correspondem entre de 0 a 10 hectares, enquanto a maioria das propriedades está entre 10 a 30 hectares, por esse motivo, percebe-se que o município é constituído de pequenas propriedades. Nessas pequenas propriedades, os agricultores realizam diversas atividades agrícolas e pecuárias.

Apesar das dificuldades, esses agricultores camponeses têm participação significativa na produção de alimentos (Tabela 16).

Atividades desenvolvidas	Nº	%
Pecuária leiteira	12	60
Avicultura	8	40
Suinocultura	12	60
Arroz	12	60
Milho	16	80
Mandioca	12	60

Feijão	4	20
Cana-de-açúcar	2	10
Fruticultura	2	10
Horticultura	6	30

Fonte: Trabalho de campo realizado com as famílias dos alunos da EFU, 2009.
Org. JESUS, José Novais de.

De acordo com a tabela 16, fica evidente que há uma produção bem diversificada de atividades como pecuária leiteira que chega a 60%; outro fator importante para se considerar diz respeito aos cultivos de lavouras de milho, arroz e mandioca, com destaque em relação aos outros municípios.

Tal fato, de certa forma, demonstra que as pequenas unidades agrícolas contribuem de forma positiva na produção de diversificada de produtos e que na sua maioria são destinados ao abastecimento do mercado interno.

Essa participação precisa ser analisada, pois por esse fato, fica claro que a agricultura camponesa contribui para a região com a produção de alimentos e empregos da mão-de-obra familiar.

Diante dessas demandas, a escola tem uma importância para contribuir na orientação e qualificação técnica para os alunos e famílias, (Gráfico 10).

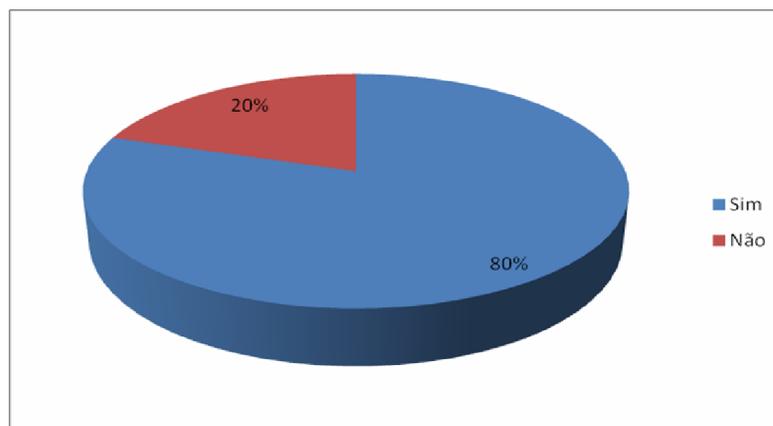


Gráfico 10: Contribuição da EFAU na orientação Técnica, 2009.

Fonte: Trabalho realizado com as famílias dos educandos da EFAU, 2009.
Org. JESUS, José Novais de.

A partir do gráfico, 80% das famílias confirmaram que a EFAU de certa maneira contribui com a orientação técnica, estimulando as práticas de plantio. Apenas 20% das famílias disseram que a EFAU não contribui para a orientação técnica.

Vale salientar que as orientações não ocorrem de maneira devida, pois faltam profissionais técnicos e faltam recursos financeiros para realizar as ações pedagógicas da escola.

Mas, mesmo assim, a maioria das famílias considera que a EFA tem contribuído significativamente com alguns ensinamentos e incentivos às práticas agrícolas e pecuárias. Por esse motivo, considera-se que a escola possa auxiliar no acompanhamento técnico junto às famílias. Esta atuação pode ser significativa quando há o envolvimento dos atores nas ações pedagógicas.

Esses agricultores enfrentam muitas dificuldades, principalmente quando se refere ao financiamento agrícola (Gráfico 11).

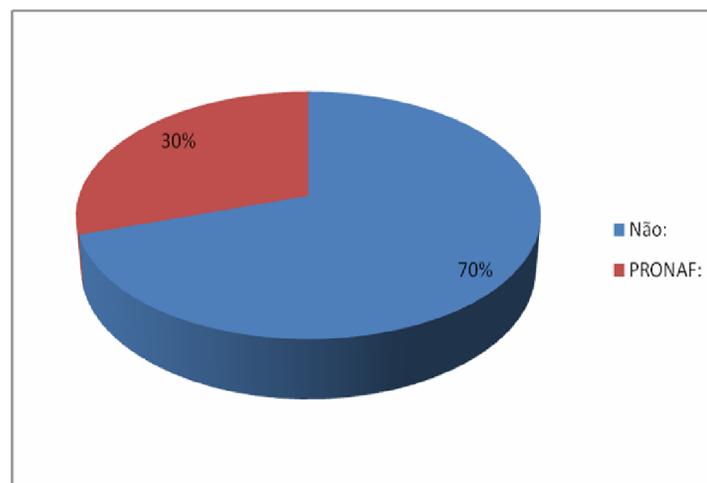


Gráfico 11: Acesso a financiamento agrícola, 2009.

Fonte: Trabalho de campo realizado com as famílias dos alunos, 2009.
Org. JESUS, José Novais de.

Ainda assim são muitos os agricultores camponeses que não acessam crédito agrícola, como mostra o gráfico 11 somente 30,0% buscaram financiamento no PRONAF (Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar). Já 70% não acessaram nenhum tipo de crédito, tal fato significa dizer que a maioria desses camponeses não trabalha com financiamento. Apesar de o PRONAF ser uma linha de crédito dirigida para a agricultura familiar, muitos agricultores desconhecem, ou seja, não tem conhecimento dos programas de financiamento agrícola.

As diversas dificuldades que os agricultores camponeses enfrentam em vários campos são evidentes, pode-se observar a carência de assistência técnica, pesquisa para orientar a produção camponesa.

Mesmo assim, esses camponeses continuam a produzir, resistindo e permanecendo no campo. As disparidades entre os incentivos para a pequena produção ainda é muito tímida.

Houve melhoria da política agrícola brasileira, com os novos incentivos de financiamentos para a agricultura familiar, programas como a compra antecipada, que é a compra de alimentos junto às comunidades rurais torna uma alternativa estratégica para alavancar a diversificação da produção familiar e promover a diminuição das desigualdades sociais.

O fortalecer da agricultura familiar camponesa, necessitam dessas políticas públicas específicas para atender essa atividade que tem relevância para a economia local. Apesar de constatarmos muitos avanços em relação às políticas anteriores, ainda assim deixa muito a desejar. Para Oliveira (2007, p. 40):

Trata-se, isto sim, de um processo incrível de desenvolvimento da própria produção camponesa pelo capital para, inicialmente, fazer frente à pressão dos preços do arrendamento da própria terra. Depois, com o aumento da produtividade do trabalho camponês, esse processo procura, de um lado, continuar a reduzir os preços dos produtos agrícolas (uma vez que os preços crescentes do arrendamento, da terra e dos diversos meios de produção na agricultura têm criado problemas para o agricultor capitalista) e, de outro lado, aumentar a massa geral da produção de alimentos, sem com isso ter que remunerar esse produto com um lucro médio, nos moldes capitalistas.

Tal ocorrência força o agricultor camponês a criar no vas estratégias de resistência para fazer frente às relações capitalistas para continuar produzindo a partir das práticas camponesas; essas estratégias se manifestam nas organizações coletivas são as alternativas para superar dificuldades que são freqüente s no cotidiano dos agricultores camponeses. Vai exigir políticas públicas para o campo, como forma de alavancar melhorias na qualidade de vida das populações.

Uma forma que os camponeses encontram de buscar alternativas de resistências é por meio das associações e organizações (Gráfico 12).

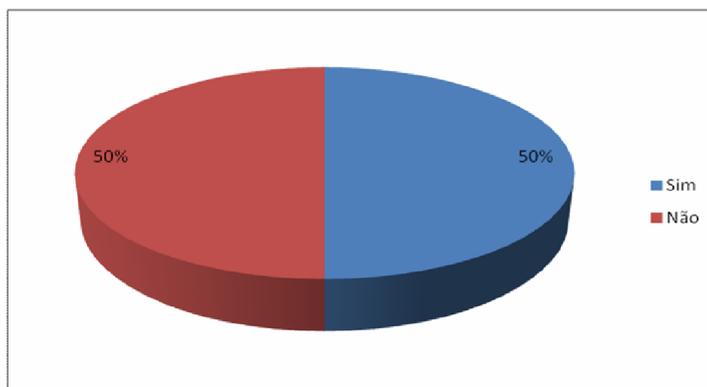


Gráfico 12: Participação das famílias em associação de Produtores, Cooperativas e Sindicatos em Uirapuru (GO) 2009.
 Fonte: Trabalho de campo realizado com as famílias dos alunos, 2009.
 Org. JESUS, José Novais de.

As dificuldades que os agricultores enfrentam fazem com que muitos deles procurem se filiar em Associação de Produtores, Cooperativas e Sindicatos. O gráfico mostra que 50,0% das famílias participam, ou são associadas, isto quer dizer que existe uma quantidade significativa de agricultores que participam das organizações de trabalhadores, como forma de viabilizar ações para o desenvolvimento local, a partir de projetos.

Por esse motivo, a escola pode exercer, por meio das ações pedagógicas, a conscientização das famílias e comunidades rurais com o intuito de ajudar a viabilizar as propriedades e a produção.

Já no que diz respeito à escolaridade das famílias que participaram da pesquisa, constata-se que 80% não concluíram o Ensino Fundamental, enquanto apenas 20% conseguiram concluir o Ensino Fundamental. Por esse fato, pode-se analisar que o índice de analfabetismo no campo é alto.

A partir dessa análise constatamos que as EFAs, de certa maneira, contribuem com as famílias apesar das dificuldades que enfrentam, nos vários aspectos, incluindo desde o pedagógico ao econômico. Tal fato vem criando uma série de entraves para a realização das atividades que são fundamentais para os agricultores camponeses. Atividades de acompanhamento técnico e outras orientações.

Os dados mostram que os agricultores continuam desenvolvendo várias atividades agrícolas e pecuárias, ou seja, são práticas bem diversificadas, isto quer dizer que ainda há preocupação por parte dos agricultores de buscar autonomia para depender menos do mercado.

O debate da educação do campo vêm ganhando destaque nos movimentos sociais e nas academias por isso estudaremos no próximo capítulo a relação do ensino da geografia com o campo na Pedagogia da Alternância.

4 O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA (EFAs) E SUA RELAÇÃO COM O CAMPO

As relações sociais e as transformações produzidas no espaço materializam a construção do território, e, por esse parâmetro, pensar o território a partir das ações sociais, culturais, econômicas, religiosas, políticas e ideológicas. Nesse cenário, estas manifestações e correlações de poder são resultados de uma contradição pelos diferentes agentes sociais. É neste arcabouço que se nota a importância da Geografia para estudar e compreender a problemática do campo.

Na atualidade, a Geografia tem se colocado como uma ciência fundamental na análise das transformações socioespaciais e das dinâmicas territoriais. Para Santos (1997, p. 71): “O espaço é o resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais”. Conhecer o espaço para nele atuar implica, antes de tudo, saber as ações que são geridas na construção e gestão do território.

O ensino da Geografia e a sua relação com o campo têm relevância significativa para aprofundar a reflexão da alternância a partir das EFAs, pois a Geografia na Pedagogia da Alternância procura entender as relações e os fatores na organização do espaço, tendo como temáticas pertinentes a questão agrária e do ensino numa perspectiva integradora da educação do campo e para o campo.

4.1 Pensar o território para saber agir no espaço

A função da Geografia nas análises das dinâmicas territoriais é compreender as contradições sociais e os reflexos das mesmas na construção do espaço e na formação de novas territorialidades.

A interpretação e a compreensão dos elementos que constituem o território são importantes para sua funcionalidade e as relações de poder que são estabelecidas com a interligação de redes e sistemas. Dessa forma, saber as relações que há entre campo e cidade também é fundamental para compreender a

dimensão socioespacial a partir do ensino da Geografia nas EFAs. Para Cavalcanti (2003, p.15):

A Geografia como ciência social, está diretamente implicada nessas transformações. Já no início dos anos 90, o discurso que ficou conhecido com o rótulo de geografia crítica, que postulava uma ciência geográfica de cunho marxista, começou a ser abalado. Tanto quanto em outras áreas do pensamento científico no mundo, cresceram os questionamentos ao chamado socialismo real, abrindo brechas na aparente solidez do marxismo. Surgiram outros enfoques de explicação e interpretação da realidade. Na geografia, a análise marxista não desapareceu (assim como não desapareceram as chamadas Geografias Tradicional e Quantitativa), mas adquiriu outras nuances. De uma certeza de que o espaço socialmente determinado constituía o cerne da análise geográfica foram surgindo outras formulações, marxistas e não-marxistas ora elegendo como objeto de estudo o lugar como espaço subjetivo vivenciado pelo sujeito, ora o território como expressão de domínio de grupos de poder, provocando o fortalecimento da análise geopolítica na Geografia, ora o espaço como poder, entre outros.

A Geografia, como ciência social, busca compreender as transformações socioespaciais, ou seja, ganhou notoriedade no início da década de 1990, ao tomar posição de cunho mais crítico, daí surgindo a Geografia crítica, mas tal fato fez com que outras categorias de análise surgissem para explicar e interpretar a realidade. Apesar de que o marxismo ainda é um dos métodos mais utilizados.

O ensino da Geografia é importante porque os atores desse processo não só trabalham no campo, mas pelo fato de morar e viver nesse espaço. Dessa forma, a metodologia proposta pela alternância vinculada ao ensino da Geografia possibilita interpretar as relações que são reproduzidas naquele espaço (campo), questões polêmicas que vão desde a problemática agrária, (a terra e a Reforma Agrária) a cultural, a urbana, a ambiental, a agricultura, a pecuária, a infra-estrutura, a migração religião e a religiosidade, a política, a globalização, a cidadania, o lazer, enfim, são diversos aspectos a serem observados e estudados a partir da perspectiva geográfica.

São questões que exigirão da escola um aprofundamento para responder satisfatoriamente aos alunos, porque elas estão ligadas à sua realidade. De acordo Cavalcanti (2003, p.14):

Com essa abordagem, os conteúdos geográficos tornam-se mais eficazes no sentido de cumprir efetivamente com sua tarefa na escola, que é a de contribuir para a formação geral dos cidadãos. É isso que justifica a presença dessa disciplina na escola de nível fundamental e nível médio. Essa contribuição refere-se à possibilidade de leitura da realidade que esse

saber disciplinar especializado possui e que pode compor as capacidades cognitivas dos cidadãos.

Segundo a citação acima, a função da escola na formação de cidadãos e a Geografia como disciplina é a partir do currículo e dos conteúdos programáticos, desenvolver as potencialidades e competências cognitivas dos alunos.

Ler a realidade a partir das contradições do espaço vivido possibilita ao educando interagir e tomar consciência dos problemas locais e globais, somente se a escola for capaz de fazer o aprofundamento necessário do ponto de vista reflexivo e crítico.

O que de fato vai ajudar os educandos a compreender a lógica, a dinâmica do movimento e agir na busca de soluções é o ir-e-vir, ou o vai-e-vem do alternante (aluno) que vivenciará realidades distintas no processo de formação e descobertas que constitui em conhecer o espaço em que vive e entender as relações que determinam a formação das territorialidades.

Segundo Gimonet (2007, p. 94): “A alter nância pode agir neste sentido porque oferece e diversifica os lugares e os espaços para testar, empreender, experimentar, manifestar-se, realizar-se, dar-se bem em alguma coisa. Ela torna experiências possíveis tanto no plano familiar quanto profissional ou social”.

A vivência implica, também, reconhecer o espaço a partir das relações políticas, econômicas e culturais e o instrumento pertinente que poderá ajudar a pensar o território em que as EFAs estão atuando é a Geografia.

Neste sentido, o ensino de Geografia nas EFAs precisa responder às demandas que estão presentes no campo, mas procurando questioná-las e levando a comunidade para discutir, refletir e criar instrumentos para solucionar os problemas existentes, como, por exemplo, contratar profissionais com formação adequada.

Compreender o campo numa visão geográfica nos remete à análise os conflitos que ocorrem nos diferentes espaços e, ao mesmo tempo, ao entendimento da interação entre campo e cidade, que acontece por meio de vários fatores – impulsionados pelas tecnologias, comunicação e informação e mobilidade, conforme afirma Santos (1988, p.37):

“Todavia, apenas recentemente é que se pôde falar num meio técnico - científico. Contemporâneo do período de mesmo nome da civilização humana. Esse período coincide com o desenvolvimento da ciência das técnicas, isto é, da tecnologia, e, desse modo, com a possibilidade de

aplicar a ciência ao processo produtivo. É nesse período, também, que toda a natureza se torna possível de utilização direta ou indireta, ativa ou passiva, econômica ou apenas política. Esse período também se caracteriza pela expansão e predominância do trabalho intelectual e de uma circulação do capital à escala mundial, que atribui à circulação (movimento das coisas, valores, idéias) um papel fundamental. Esses dois dados, em conjunto, permitem a aceleração da acumulação, da qual, aliás, são um fruto e já agora em escala mundial. Há uma concentração maior da economia, com a presença de firmas de grande dimensão, levando a produção a depender cada vez mais de capitais fixos de grandes dimensões e, também, a uma dependência agravada do trabalho em relação ao capital, ao mesmo tempo em que a ciência, isto é, o conhecimento, se torna uma força produtiva.

A tecnologia, a informação, as instituições públicas e privadas e as diversas organizações sociais são elementos que exercem funções importantes, mas antagônicas diante das ações políticas na apropriação e reprodução do uso do território.

As ações coordenadas políticas e economicamente têm como metas a viabilidade do setor produtivo. A gestão e organização do território produzem mecanismos que vão de acordo com as demandas internas e externas – produção e consumo, ao sustentar pela difusão da ciência e tecnologia, ao obrigar as grandes empresas nacionais e transnacionais a investirem capitais de forma que aumente o trabalho para responder à reprodução do capital.

Vale salientar que as distintas classes sociais que constituem o território são determinadas por relações de poder produzidas pelas lutas de classes, tanto na ocupação quanto na apropriação do território.

Cabe destacar o papel das organizações dos movimentos sociais na busca constante de garantir e fazer valer seus direitos de morar, estudar, trabalhar, de produzir no seu espaço.

Nasce da contradição a perspectiva da construção do território camponês. Pensar o território para saber agir no espaço é fundamental conhecer as diversidades e as problemáticas contraditórias exercidas nos âmbitos político, econômico, ambiental, cultural e geográfico.

Neste sentido, se faz necessário analisar a concepção dos alunos sobre o papel da Geografia e sua contribuição na interpretação dos problemas relacionados ao campo e às questões gerais que ocorrem nos espaços. Será discutido no próximo item.

4.2 A Geografia ao se pensar o território e as ações pedagógicas da educação na Alternância

O diálogo geográfico com a Pedagogia da Alternância é necessário, uma vez que a Geografia é uma ciência que estuda o território, as relações de poder, o espaço, as transformações socioespaciais, o lugar, as suas dinâmicas vivenciadas, a região e a paisagem.

A princípio a Pedagogia da Alternância tenta dialogar e refletir os problemas a partir do espaço vivido, ao considerar e valorizar as experiências produzidas e vivenciadas pelos alunos, famílias, as comunidades rurais e as instituições de apoio, ou seja, as parcerias.

As EFA's promovem, por meio das ações pedagógicas, a conscientização dos educandos, ao provocar mudanças de atitudes para mudar e transformar o espaço vivido. Elas dispõem de ferramentas essenciais que ajudam no estudo da problemática presente no cotidiano dos agricultores camponeses para refletir, analisar, sistematizar e agir no sentido de realizar as modificações necessárias no âmbito local. Este é o fundamento metodológico e filosófico da Alternância.

Pensar o espaço geograficamente é, também, vislumbrar um olhar crítico para as diversas questões que estão postas, por esse motivo, conhecer o território para saber agir se torna imprescindível para a implementação dos projetos ou para realizar as ações pedagógicas no espaço rural.

O espaço onde residem os alunos precisa confrontar -se com o contexto social atual para entender as implicações que ocorrem em níveis rural e urbano. Foi possível perceber tal fato nas conversas com os alunos, nas entrevistas e com os questionários que foram aplicados.

Foram questionados 52 alunos da EFAORI. 46,15% disseram que gostam da Geografia porque eles estudam temas pertinentes ao campo, cidade, relevo, vegetação, tecnologias, industrialização, circulação de mercadoria, mencionaram as categorias de análise geográfica como espaço, região e lugar.

Já 30,77% afirmaram que não gostam de estudar Geografia porque acham difícil e complicado, e somente 23,08% não responderam ao questionário. Enquanto nas EFAs da Cidade de Goiás e Uirapuru, a maioria disse gostar de estudar Geografia, a minoria considera que tem dificuldade de entender a Geografia. Neste

sentido, vejamos o que disse um aluno: “Gosto, porque com a geografia consigo descobrir o que está acontecendo em nosso mundo e com as aulas de cada dia descubro mais também sobre os problemas do campo”.

Como podemos observar, a declaração do aluno mostra a importância da Geografia para entender e compreender os acontecimentos no mundo, mas também os problemas locais, como os conflitos por disputa de terra e outros. De acordo com Cavalcanti (2003, p.25):

Para cumprir os objetivos do ensino de Geografia, sintetizados na idéia de desenvolvimento do raciocínio geográfico, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes. A leitura do mundo do ponto de vista de sua espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e de questionamento da realidade socioespacial.

Vale salientar que o suporte do Plano de Formação, os temas do Plano de Estudos e os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino de Geografia direcionam as ações pedagógicas da Pedagogia da Alternância ao visar atender às demandas e às especificidades dos educandos desde o ponto de vista da formação de cidadãos capazes de atuarem na modificação do seu meio social, desenvolvendo habilidades para ler o mundo com visão crítica.

A Geografia, numa visão da Educação no/do campo, busca compreender os problemas do campo, não só pelo fato de os alunos morarem e trabalharem no espaço rural, mas por ser o campo o seu território, o seu lugar.

A partir desse aspecto, não se descarta o estudo das questões urbanas, ambientais, culturais, econômicas e políticas, pelo contrário, essa temática exige discussão aprofundada para entender as contradições e reciprocidade entre campo e cidade. Para Spósito (2006, p.121):

O reconhecimento de um contínuo cidade/campo não pressupõe o desaparecimento da cidade e do campo como unidades espaciais distintas, mas a constituição de áreas de transição e contato entre esses espaços que se caracterizam pelo compartilhamento, no mesmo território ou em micro parcelas territoriais justapostas e sobrepostas, de usos de solo, de práticas socioespaciais e de interesses políticos e econômicos associados ao mundo rural e ao urbano.

Analisar a problemática espacial a partir das relações estabelecidas entre campo e cidade possibilita à escola, a partir dos instrumentos pedagógicos utilizados

na Alternância, elencar elementos importantes para ser pensados geograficamente, ou seja, a Geografia contribui na interpretação e na análise, ao permitir aos alunos uma compreensão reflexiva e crítica no que diz respeito às questões agrárias e urbanas; essa dinâmica espacial dispõe de elementos complexos que requer uma leitura do corpo docente como um todo, porém, a Geografia tem papel relevante por ser a ciência que estuda as relações que se passam pelo território.

Por assim entender, a Geografia é construída a cada instante por meio da mobilidade e ações das pessoas. Para Cavalcanti (2002, p.33) afirma:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem geografia, pois, ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaços, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem, que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas fatos, processos, na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma geografia e um conhecimento dessa geografia.

Nesse sentido, como o espaço rural é o lugar em que os alunos residem a escola localizada no campo precisa trabalhar nessa perspectiva de construir esses elementos a partir da vida, da cultura dos alunos e dos professores e trabalhar esses conhecimentos a partir dessa territorialidade, levar o aluno a entender e a refletir os conhecimentos levantados e construídos nos seus espaços. Como pode observar na afirmação de um aluno “*em relação aos problemas do campo a Geografia mostra seu contexto histórico e político, onde possamos a conhecer a complexidade e a importância desses problemas na formação social do campo*”.

A contribuição da Geografia para pensar e organizar a atuação das atividades que serão exercidas no espaço possibilita aos alunos, aos agricultores camponeses uma compreensão dos problemas socioculturais e dos conflitos que surgem nas relações socioespaciais e são estudados a partir dos conteúdos geográficos.

Em tese, devem surgir das indagações e provocações que são levantadas com a colaboração dos alunos, famílias e comunidades. Desse modo, Cavalcanti (2002, p. 33) considera que:

Na escola é o lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e saberes cotidianos, ainda que o seu trabalho tenha como referência básica os saberes científicos. A escola lida com culturas, seja no

interior da sala de aula, seja nos demais espaços escolares. E a Geografia escolar é uma das mediações por meio das quais o encontro e o confronto entre culturas se dão.

Na escola, as riquezas desses diferentes campos do conhecimento dialogam a partir das práticas metodológicas e devem ser pensados a partir da cultura do campo, isso porque é onde vivem os alunos.

Nesse sentido, os educandos são detentores de saberes múltiplos per mitindo uma leitura do campo como território da resistência, de cultura e de contradição e da vivência em diferentes lugares. Segundo relato de um aluno da EFAGO: “ *com a Geografia podemos estudar os fenômenos da natureza, estudos dos mapas e outros aspectos físicos e químicos da natureza*”.

Nas pesquisas realizadas com os professores de Geografia das Escolas Família, referentes aos conteúdos ligados ao campo foram constatados que apenas dois professores desenvolvem essa temática, procuram, em primeiro lugar, contextualizar e construir a Geografia a partir do meio em que vivem os alunos.

Nas aulas planejadas, o foco do conteúdo parte da realidade do aluno; são discutidas a modernização da agricultura do campo, o uso e a posse da terra e as questões culturais.

Os professores fazem um desafio com os alunos: procuram desmitificar a aculturação da vida urbana e proporcionar um contato direto com a produção e valorização da cultura do campestre. Essa questão fica evidente no relato do aluno da EFAORI:

Sim, pois na Geografia se estuda a estrutura fundiária do Brasil, a revolução verde, entre outros. Em relação à estrutura fundiária estudamos as lutas dos integrantes do MST e também a quantidade de “terra” que o nosso país possui, mas o quanto é mal dividida entre os agricultores.

É importante ressaltar que as discussões dos problemas a partir de uma análise geográfica torna os conteúdos ricos do ponto reflexivo uma vez que esses temas estejam relacionados com o cotidiano dos alunos. Como fala o aluno da EFAGO, quando perguntado sobre a relação campo e cidade.

A Geografia nos mostra o crescimento das populações e as dificuldades em ambas as partes. Em questão da educação, saúde e outros direitos que o homem do campo tem e que não está sendo suprido, mostrando que a cidade sempre foi e sempre será mais privilegiada.

As dificuldades que os alunos enfrentam estão relacionadas à falta de professores de Geografia nas EFAs. Ainda existem professores sem formação atuando principalmente nas escolas da Cidade de Goiás e Uirapuru, as implicações desta atitude acarretam enormes prejuízos na aprendizagem dos alunos, uma vez que o estudo das categorias de análise é fundamental para entender a Geografia. Tal fato fica demonstrado no depoimento de um aluno da EFA de Goiás. Em relação se o professor de Geografia trabalha questões ligadas ao cotidiano dos alunos? *“Não, porque ele não é formado na área de Geografia”*.

Essa afirmação revela que o ensino de Geografia pouco está contribuindo na educação da alternância pelo fato de não haver professores com formação específica em Geografia. Não é a Geografia que não contribui, mas a falta de profissional nesta área.

Ainda existem nas EFAs problemas dessa natureza, que não são mais aceitáveis do ponto de vista didático e pedagógico. No entanto, ainda assim, pode-se perceber o esforço do profissional que ministra essa disciplina quando diz que o ensino da Geografia contribui para a educação na Pedagogia da Alternância, embora não possua a graduação na área. (Professor da EFAGO).

Pelos valores veiculados nas mídias e multimídias. Da banalização da violência, seja pelos eletrônicos, ou o mundo sem fronteiras da internet. Nesse caso o Geógrafo como qualquer outro educador tem um importante papel: reconhecer as particularidades, valores que nortearam a vida do camponês antes do seu êxodo para as periferias das cidades em construção no século XX. Depois foi descartado, sem valores de solidariedades, ridicularizado ou menosprezado pela lógica de mercado e discurso técnico científico de modernidade. Portanto, o trabalho do educador com a compreensão do conceito de tempo e espaço é com certeza buscar resgatar valores adormecidos ou criar situações de pesquisa e problematização que disserta o que realmente quer o camponês no século XXI. O senso comum diz que é o retorno às raízes, aos valores perdidos e cantados nas músicas sertanejas de raiz, na literatura de cordel e no lirismo de alguns poetas.

Neste sentido, o estudo da Geografia nas EFAs, como mencionado, não tem explorado devidamente as temáticas relevantes a serem estudadas nos conteúdos de Geografia. Impossibilita-se aos alunos terem uma compreensão da realidade porque partiria das questões vivenciadas no espaço, refletindo a partir das territorialidades.

Atentar para a formação de cidadãos com a capacidade de resolver problemas, de entender as contradições que ocorrem na sociedade e no mundo

globalizado, podendo assim agir localmente como propõe a Pedagogia da Alternância.

Para o professor de Orizona (B) a “Geografia é a disciplina que mais contribui para a compreensão da existência, pelo fato de ter um campo abrangente, possível de fazer um trabalho a partir da realidade e permite estudar todos os temas”.

Sendo assim, a Geografia por meio dos vários conteúdos, ajudaria aos alunos a conhecer o espaço em que eles moram os fenômenos que acontecem no seu território. O fato de trabalhar com adolescentes e jovens que habitam no campo, poucas são as discussões com os alunos sobre temas referentes às festas populares, (folias de reis, mutirão, festa da colheita, catira e outras).

Pelo que foi observado, estes assuntos ainda não estão dentro da escola, ou seja, a escola precisa transpor os muros e trazer as festas para dentro das salas de aulas, pois o campo também produz culturas.

Desse ponto de vista, a Geografia pode estudar a cultura, a sociedade e a sua relação com natureza. Algumas questões são apresentadas na fala do aluno da EFA de Orizona.

... Trabalha de forma a orientar nós estudantes a valorizar o nosso meio como, por exemplo, o estudo e a valorização do cerrado, que é a principal vegetação do nosso município e também nos mostra a degradação do mesmo, tendo em vista outras questões como a migração dos jovens do campo para a cidade do nosso Município (Orizona).

Percebe-se que os alunos têm uma compreensão dos problemas ambientais que acontecem no seu município, dos problemas sociais. Tal fato permite aos jovens camponeses entenderem os processos da produção do espaço referente à utilização do solo, ou seja, a prática da agropecuária é a atividade desenvolvida por todos que residem no campo e, também, questões como a migração, muito comum nos dias atuais, tanto do ponto de vista regional quanto nacional, suscitadas pelas novas relações que são estabelecidas entre campo e cidade. Como afirma Santos, (1997, p. 54):

Durante alguns séculos, campo e cidade interagiam mutuamente, mas com o processo que se inicia com as grandes navegações e consolidam -se com a revolução industrial, não é mais possível ficarmos imunes às mudanças e continuarmos com os mesmos conceitos e classificações hierárquicas.

As novas relações que vêm ocorrendo entre campo e cidade exigem repensar o processo que está mudando a nova configuração espacial, que se dá no confronto e na contradição social do setor produtivo. A partir desse contexto, a escola se torna o espaço da pesquisa, da reflexão (reconhecer, entender, refletir e produzir um novo território) com os alunos, comunidade e a sociedade como um todo.

Um bom exemplo é da Escola de Orizona, que, ao longo da sua caminhada, vem realizando cursos de formação com as famílias. Como relata o presidente da Associação, Antonio Pereira de Almeida:

A escola, ao longo de sua existência, ela tem feito seminário, encontro de formação com as famílias sobre a pedagogia da alternância. Tem criado através do conselho administrativo, é um espaço de compartilhamento, de responsabilidade, mas ainda é tímido, às vezes você fica até frustrado termina um processo de formação nas famílias, estudando os pilares da pedagogia e depois parece que não fica nada na cabeça, né?. As famílias ouvem, participam, mas não se envolvem, porque se envolver não está no conhecer, está no aderir e passa pela cabeça e pelo coração, então ainda falta esta questão da adesão.

Trabalhar a formação das famílias por meio de cursos, palestra, debates é a metodologia em que as escolas precisam investir para motivar os pais a compreender o processo e se comprometer com a escola e com a Pedagogia da Alternância. Essa tarefa não é nada fácil, como bem mencionou o presidente, mas é necessária quando se pensa numa escola gerida e assumida pelos agricultores camponeses.

A partir desses pressupostos vale destacar que é primordial entender as relações e as contradições que ocorrem na organização e reprodução do espaço. Sabiamente, o estudo geográfico desempenha um papel essencial nesse contexto que é pensar o espaço para promover as ações, numa perspectiva de superação dos problemas que as EFAs propõem a fazer, com a colaboração dos diversos parceiros, tanto do setor público quanto do privado.

A Geografia contribui nesse Projeto Pedagógico ao auxiliar a refletir, a entender os processos pertinentes às questões espaciais e territoriais e seus conflitos.

Outras dificuldades relatadas pelos professores de Geografia é no que diz respeito à falta de material didático adequado, infraestrutura, recursos tecnológicos, internet na escola, jornal, revistas e a falta de conhecimento, por não terem formação na área em que está atuando.

Estes são fatores que contribuem para que o ensino da Geografia nas EFAs não corresponda de maneira satisfatória à compreensão das implicações que ocorrem no espaço, no território, no lugar e na região. Referente a esse fato, Gómez (2007, p. 52):

A utilização de um território tão limitado como o apresentado no desenvolvimento territorial rural conduz à elaboração e implementação de políticas públicas de desenvolvimento também limitadas, já que não contemplam questões essenciais, como os conflitos estruturais existentes. Por trás da funcionalidade de um território do planejamento, encontramos a manutenção das assimetrias existentes no meio rural, muito longe, portanto, de reduzir os desequilíbrios existentes.

Conhecer o território da agricultura camponesa é fundamental para entendermos os processos de resistências, estratégias e as atividades desenvolvidas para a permanência na terra.

Por esse motivo, estudar a formação técnica nas EFAs, proporcionada pela Alternância, é significativo para analisar a eficiência da educação profissional e a sua contribuição para a permanência dos educandos na terra.

4.3 A formação técnica nas Escolas Família Agrícola (EFAs) e a permanência na terra

A necessidade de fortalecer a luta camponesa, de formar técnicos capazes de dialogar a partir da problemática dos camponeses, ao se utilizar do método da Alternância com o intuito de preparar os camponeses para a vida e para o trabalho não faz pensar numa formação que permita aos adolescentes e aos jovens do campo resolverem os problemas desafiadores e conscientizá-los para o exercício da cidadania.

Para realizar tal formação precisa-se de uma escola “problematizadora” - a escola “dinâmica”, a escola “viva” e a escola “comprometida” com as várias questões sociais e técnicas. Preparar ou formar cidadãos conscientes e engajados nas lutas sociais é, também, formar o ser político para exercer mudanças no seu lugar, o que exige que o corpo docente tenha clareza do projeto e o papel social dessas escolas, ou seja, das (EFAs).

A formação de técnicos nas EFAs é uma temática polêmica e requer uma análise reflexiva e urgente para entendermos o processo em que vem se dando essa formação.

Os cursos técnicos nessas escolas deixam lacunas devido à falta de profissionais com formação específica na área, sendo que a educação profissional é importante para as atividades agropecuárias e outras que serão trabalhadas de acordo com o potencial de cada região.

Toda a discussão no enredo desta pesquisa foi perenemente apresentada durante as observações nas EFAs e no IV Congresso da AEFACOT, realizado em Orizona-GO, nos dias 13 a 15 de agosto de 2009, em que participaram as 11 (onze) EFAs da regional Centro-Oeste e Tocantins. Teve como tema a “Formação Integral”.

No entanto, não é o que foi constatado, uma vez que a “educação profissional” não esteve na pauta de discussão, assim o tema “Formação Integral” é mais uma utopia com que muitas das EFAs sonham, uma vez que o curso profissionalizante tem relevância diante das demandas que exigem a conjuntura social.

Os dirigentes e assessores das EFAs têm enfrentado muitas dificuldades e não conseguem discutir ensino profissional com seriedade e profundidade que exigem a temática (Foto 8)



Foto 08: IV Congresso da AEFACOT

Fonte: Trabalho de campo no IV congresso da AEFACOT realizado em Orizona, 2009.
Org. JESUS, José Novais de.

Nota-se que há uma dificuldade do ponto de vista teórico e prático para discutir outras questões complexas, ao incluir a problemática do campo e o papel dos cursos profissionalizantes nas EFAs no contexto atual.

A discussão, a partir da Pedagogia da Alternância, devia ser o ponto-chave para refletir a educação no/do campo, a agricultura camponesa, as culturas populares, o potencial natural das regiões, enfim, ajudar a compreender e a repensar o campo, a cidade, a sociedade numa visão sistêmica.

As instâncias administrativas e pedagógicas das EFAs, ou seja, as Associações que são as entidades mantenedoras dessas escolas, a Direção e as Coordenações Pedagógicas estão com dificuldades de organizar e executar os cursos profissionalizantes.

Outro ponto relevante que deve ser levado em conta é o despreparo das assessorias pedagógicas, porque os assessores não têm conhecimento para orientar a “Educação Profissional” nas EFAs, o que tem contribuído para desmerecer o ensino profissional. A educação profissional não é prioridade e não está nas pautas de discussões. Referente a esta questão, vejamos o relato do professor Cícero José da Silva, técnico e Diretor da EFA de Orizona:

Outra problemática que eu vejo na questão do ensino técnico profissional das EFAs é a questão, assim da estrutura de laboratório pra esse profissional trabalhar, porque aquela idéia de que o laboratório é a propriedade do estudante, é importante o estudante ter uma propriedade desenvolvida pra trabalhar lá. Mas, se a escola não tiver uma estrutura boa, física dentro desse laboratório, onde esse laboratório funciona corretamente, é impossível fazer um trabalho bom. Porque quando você tem que sair fora, primeiro você não tem propriedade, principalmente de estudante ou mesmo até vizinha que atenda a toda as demandas que você precisa, ali tem uma, duas, mas tem toda questão de viagem, de custo que acaba ficando mais caro que você tendo internamente dentro da escola. Então, muitas vezes o pessoal que discute a pedagogia da alternância deixa passar batida essa questão do profissional da qualidade do curso, que profissional a gente está formando e o curso técnico é o carro chefe das escolas. A maioria das escolas (EFAs) de Goiás e Orizona, a EFAORI, este por causa do curso Técnico em Agropecuária, as outras escolas não é diferente o processo. Só que o curso técnico a nível de Brasil não é preocupação alguma, o pessoal continua com a mesma mentalidade de quando surgiu as EFAs em 1940 na Europa onde o laboratório didático e era a propriedade do aluno, hoje já se passaram 60 anos depois e a forma de pensar é a mesma. Então, é uma conjuntura totalmente diferente, acabou essas propriedades diversificadas, onde o pessoal plantava de tudo, onde tinha horta, hoje estudante do meio rural que nunca viu tirar leite. Aí você vai para a escola, a escola não tem um laboratório de bovinocultura, às vezes uma ou duas visitas, mas ele vivencia aquilo ali numa visita, quer dizer, não tem a vivência diária daquela atividade, ele não tem isso em casa, por mais que você conscientiza para fazer com visitas, com estágio,

you cannot reach a goal, you cannot make a good formation.

The reflection draws attention to the fact that Professional Education is the head of EFAs, but it is not a priority in pedagogical discussions of the same. The neglect was identified by the fact that there are no installations of EFAs of any type of laboratory for the realization of studies and researches on soils, plants, animals, among others.

What reveals in the report of the professor is that technical professionals face many difficulties to carry out the professionalizing formation, due to the lack of these implements of great importance for the professional qualification of peasants.

There is a contradiction of conception regarding professional formation, when one conceives that the school laboratory is the property of the student, one perceives that this argumentation reinforces that all activities will be carried out in the properties of the families of the students.

In this sense, EFAs would have to carry out all the accompaniment (technical orientations, field experimentation), but it happens that this justificatory reveals or nullifies the commitment to invest in professional education in EFAs.

From the technical and didactic point of view, EFAs need laboratories, and the school space must also be a field of experimentation so that students can disseminate the experiences developed in the socio-professional context. According to Professor Cícero José da Silva, professional formation is insufficient in the face of the problems:

Today it is fundamental to have laboratories in the school for horticulture, agriculture, bovine culture, swine culture and aviculture. Of all the opportunities, it is logical that what is not found here should be sought elsewhere, logically. I analyze it like this: the staff up to now has been playing with technical formation, with a very beautiful discourse on the role of agroecology, but in reality it does not form agroecology in any way, which is a much broader and more complex process than what is discussed, it does not have professionals prepared, neither to work conventionally, nor much less agroecologically.

It is perceived that the contradictions in the didactic-pedagogical field have implications in the deficiency of professional formation of students. The lack of infrastructure, technical assistance is also a barrier that needs to be considered, because there are difficulties of directors and pedagogical coordination

quanto à educação profissional, ou seja, as EFAs, de modo geral, não conseguem pensar nem organizar a educação profissionalizante.

Neste contexto, qual a finalidade da Alternância no processo da formação profissional e a inserção no mercado de trabalho? O estudo do espaço e a criação de estratégias levam a criar quais alternativas de permanência na terra? A finalidade da alternância serve como um meio para orientar a formação profissional e ajudar a pensar o meio familiar, econômico, cultural e ambiental.

Outra questão pertinente é saber, a partir das experiências das EFAs, como as práticas vivenciadas pelas famílias são trabalhadas do ponto de vista da formação teórica e técnica. Nas EFAs de Goiás e do Uirapuru, as atividades não são dialogadas com o projeto pedagógico, a escola pouco tem influenciado as famílias e os atores envolvidos no processo formativo da Alternância.

Verifica-se que a Alternância não é integrativa, uma vez que as famílias têm dificuldades de participar da dinâmica educacional. Desenvolver as habilidades e as competências é o que todas as escolas primam, mas é importante saber como isso está se dando concretamente.

Há uma preocupação com a formação do profissional para saber gerir os seus negócios, os recursos naturais ao despertar, assim, uma consciência ecológica para construir práticas e manejo sustentáveis. Essa afirmação está expresso no Projeto Pedagógico da EFAGO (2009, p.17 -18) diz que:

O Curso Técnico em Agropecuária tem como objetivo oferecer ao Mundo do Trabalho um profissional dotado de conhecimentos técnico-científicos. Esse profissional deve possuir competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento e busca de soluções no seu contexto de trabalho. Ele deve atuar nas áreas de horticultura, culturas anuais, animais de pequeno, grande e médio porte, e gestão do agronegócio. Nesse sentido, considerar os diferentes patamares tecnológicos para orientar práticas agrícolas e zootécnicas economicamente viáveis e de menor impacto ambiental, garantindo assim a sustentabilidade dos sistemas produtivos. Além do domínio dos saberes tecnológicos expressos na forma de competências gerais e específicas, pressupõe-se a formação de um profissional crítico, criativo e autônomo.

A estrutura da escola é incompatível com o que propõe o Projeto Pedagógico, ou seja, a formação de cidadãos técnicos críticos e com saberes tecnológicos que exigem da escola infraestrutura como foi mencionado anteriormente pelo diretor da EFA de Orizona.

As EFAs, no que diz respeito à formação técnica, deixam muito por fazer, devido à falta de profissionais técnicos e de laboratórios nesses estabelecimentos de ensino e de formação profissionalizante, humana. Formar técnicos com compromisso social exige da escola clareza do seu projeto. É necessário saber qual o compromisso social da escola, a concepção de educação e de mundo do corpo docente.

O trabalho nas EFAs exige uma compreensão das questões técnicas e agrárias para melhor entender o método da alternância e auxiliar nas práticas que são realizadas nas propriedades das escolas e nas famílias dos educandos. Esse é o ponto-chave para qualificar os educandos e prepará-los para atuar no espaço socioprofissional.

As três EFAs pesquisadas possuem propriedades e espaços onde são realizadas atividades pedagógicas com cultivo de hortaliças, criações de animais de pequeno e grande porte como apicultura, bovinocultura, piscicultura e avicultura para o consumo das escolas.

Estas práticas são utilizadas para fins pedagógicos e didáticos, ou seja, auxiliar na qualificação e na formação profissional dos alunos. Como podemos observar na foto a seguir alunos na aula prática, fazendo a manutenção dos canteiros (Foto 09).



Foto 09: Manutenção de Canteiro na EFAGO
Fonte: Trabalho de campo realizado na EFAGO em 2009.
Org. JESUS, José Novais de.

As práticas didáticas e os campos de experimentação pedagógica nas EFAs, de modo geral, ainda não se consolidam, em função de problemas financeiros e técnicos. As escolas não conseguem fazer do espaço da escola o laboratório de demonstração para as comunidades e alunos.

As plantações existentes nas EFAs têm como prioridade produzir para abastecer o consumo interno e não como fins pedagógicos. Os campos de demonstrações experimentais nessas escolas praticamente ainda são poucos.

As EFAs estão localizadas em regiões de grandes riquezas naturais, mas segundo alunos, a educação na Alternância não tem respondido aos interesses dos agricultores camponeses de forma significativa, como pode ser analisado nos questionários apresentados.

Quanto ao projeto profissional do jovem na EFAGO, não é trabalhado, e as orientações são insuficientes, implicando a não elaboração dos projetos. Esse recurso pedagógico que é de suma importância fica a mercê do abandono. Outro fato é que falta assessoria pedagógica para a equipe de monitores/professores para realizar as orientações necessárias no aspecto pedagógico e as diversas questões sociais, econômicas, técnicas, culturais, geográficas, históricas, ambientais e ecológicas.

É importante ressaltar que as três EFAs estudadas têm problemas comuns e ações individuais para resolvê-los. A EFA da Cidade de Goiás possui 04 (quatro) estufas e mesmo assim não consegue estruturar corretamente a produção durante o ano.

Foi implantado durante o ano de 2009, no terreno da EFAGO, o sistema Paes para produção integrada de hortaliças, com criação de aves. Essas práticas têm o objetivo de motivar e estimular os alunos a implementar novas práticas em suas respectivas propriedades.

Referente à diversificação da produção nas propriedades das EFAs, não há diversidade de produção. Na EFA de Orizona, produzem-se café e hortaliças, mandioca e acerola. Vejamos foto abaixo, alunos colhendo café durante aula prática.



Foto 10: alunos colhendo café – EFA de Orizona
Fonte: Trabalho de campo realizado na EFA de Orizona, 2009.
Org. JESUS, José Novais de.

A produção de café na propriedade da EFA de Orizona, além de abastecer a despensa, serve também para os alunos estudarem a cultura e conhecerem as exigências de manejo do cafezal.

As plantações de lavouras e outras atividades desenvolvidas na escola precisam estabelecer essa função didática que é envolver os alunos, ou seja, ensinar os alternantes a problematizar, pesquisar, experimentar, comparar resultados e sistematizá-los, com acompanhamento técnico e rigor científico.

A relevância e o papel da agricultura camponesa e a produção da pecuária leiteira do Município de Orizona indicam que a EFA tem uma função preciosa: preparar profissionalmente os alunos para ajudar nas orientações técnicas e participar ativamente das atividades das propriedades das famílias, ou mesmo para atuarem nas instituições de assistência técnica na agricultura camponesa e familiar.

Ao pensar na continuidade e permanência dos jovens no campo ao término do curso técnico, cada aluno desenvolve um projeto profissional para ser implantado na propriedade, sob orientação da equipe de monitores/professores.

Esse projeto titulado como “Projeto Profissional do Jovem” tem como meta melhorar a renda familiar do aluno e família. Sobre o Projeto de Vida do Jovem, vejamos o depoimento do Geógrafo César Augusto e Coordenador dos projetos de vida dos alunos da EFA de Orizona:

O projeto profissional do jovem na verdade seria ali o objetivo maior dos instrumentos da escola, né, é aonde que você trabalha o instrumento, o plano de formação, é como assim, como se fosse direcionado pra que o jovem desenvolva um projeto de vida que lhe possa dá uma sustentação. Dê continuidade àquilo que ele vivenciou, aprendeu, que ele adquiriu aqui na escola então depois que ele entra aqui na escola, todo o trabalho dele é para conhecer sua realidade, pra analisar potencialidade, os obstáculos as dificuldades ali que tem na sua região e o que fazer? Como que ele vai transformar essa realidade? Pode dizer que é mais ou menos assim o projeto profissional é, então, todas as disciplinas de uma forma ou de outra procuram dá subsídio a este estudante. Chegando ao 3º ano quando ele vai aqui na nossa realidade, na nossa escola, a partir do 3º ano ele começa a colocar aqueles questionamentos, aquele, o aprendizado dele em um projeto, projeto que todo ele é acompanhado por um profissional, da escola que vai ajudar ele, primeiramente colocar um punhado de questões na cabeça desse jovem, pra que ele possa aos poucos está solucionando. Então ele passa, é o 3º ano que o último ano deles aqui, desenvolvendo esse projeto, logicamente a partir de um a interação com a família pra que esse projeto não fique perdido. E ao final de dez meses de trabalho a passo a passo ele apresenta para uma banca de técnicos especialistas, que vai ajudar este jovem, abrirem novas questões pra esse jovem ter a viabilidade, aplicabilidade e a sustentabilidade desse projeto. E na EFA a partir dos três anos, desde início nós temos o projeto profissional, somente nos três anos que nós colocamos essa prática de defesa em banca e, nós temos sentido que é uma coisa muito boa, é mais um momento que o jovem vai confrontar suas idéias ali, é o momento de uma experiência fantástica.

O espaço e tempo na formação alternada precisam estar integrados ao projeto profissional do jovem, que constitui numa ação concreta de todo o processo de reflexão do aluno durante toda a vida escolar. Como afirma Gimonet (2007, p.142-143):

Para que haja formação, o alternante deve garantir um processo integrativo dos saberes e aprendizagens e experienciais formais, realizar a passagem, a transferência de uns para outros. Cabe-lhe, operar rupturas e relações na ordem dos conhecimentos. Cabe-lhe, em outras palavras, ligar a mão à cabeça, ao corpo e ao espírito.

A lógica desse fundamento metodológico se baseia na ação de praticar para compreender a ação, ou vice-versa. O projeto profissional do/da jovem alternante se desenvolve a partir de uma ação integrativa, pois o sucesso da sua implementação depende, também, do apoio da família em geral.

É o momento da experimentação, da concretização que o educando vai vivenciar numa perspectiva de criar alternativas e buscar a solução de problemas levantados a partir das observações e reflexões.

Neste sentido, a gestão do projeto é pensada para garantir não só a estabilidade econômica, mas também é discutida a sustentabilidade social, ambiental e cultural da comunidade.

A princípio, a construção do projeto exige muita discussão teórica para estudar a viabilidade do projeto e ao mesmo tempo envolver a família, pois não se baseia numa ação individual, mas sim numa construção coletiva.

Todo esse processo de formação ajuda na autonomia dos alunos, desenvolvendo alternativas e implementando novas atividades no campo. Como diz o educando da EFA de Orizona, referente ao projeto profissional:

Aqui no 3º ano estou trabalhando com o projeto profissional que é o PPJ (Projeto Profissional do Jovem) tô trabalhando com o projeto de piscicultura, nesse momento já comecei, já iniciei o projeto de piscicultura, fiz estudo de caso, fiz estágio e já estou implantando o projeto lá, foi aprovado e tá em andamento. Este projeto meu é particular estou fazendo com os próprios recursos meu mesmo e estou buscando apoio do governo, buscando um PRONAF, um empréstimo tem caminhado através disso aí, meu empréstimo, apliquei na propriedade, pra desenvolver a propriedade dessa forma.

A formação direta ou indiretamente não deixa de ser uma ação coordenada e articulada no território relacionando a produção com a construção de novos elementos políticos e econômicos, além da criação de estruturas no campo.

Desse ponto de vista, a formação em alternância também contribui para planejar as ações dos agricultores camponeses na utilização e uso do território. Nesse projeto, há o envolvimento de diferentes atores, que ajudam os educandos a refletir e debater, a problemática do campo e as possibilidades que existem nesse espaço. O diálogo com as instituições públicas (Agência Rural, Ministério do Desenvolvimento Agrário, Secretarias de Agricultura do Município e do Estado, Secretaria de Educação, Território Estrada de Ferro) é muito importante.

O Monitor e Coordenador do Projeto Profissional do Jovem da EFA de Orizona, César Augusto afirma:

Bem, a banca é formada por técnicos, por um professor orientador, por um professor da área técnica que acompanha esse projeto desde seu berço, né, e que o profissional precisa conhecer a realidade do estudante, conhecer a sua região, com as condições até financeiras e vai acompanhar esse jovem. Além desse, o orientador participa da banca, um técnico de preferência que tenha grande conhecimento na área, onde foi desenvolvido o projeto, uma pessoa que tenha condições de analisar a estrutura do projeto, são pessoas diversas. E esses técnicos que participam da banca,

com exceção do orientador, a gente procura buscar na comunidade, este ano, por exemplo, nós saímos até da região de Orizona e convidamos pessoas do território da estrada de ferro pra tá ajudando a gente avaliar estes projetos.

O projeto tem a função de promover o desenvolvimento do meio socioprofissional do educando. Este momento é importante porque há o envolvimento de toda a equipe de monitores/professores com o intuito de dar suporte para a elaboração do projeto do aluno.

A escola considera que o projeto é de tal relevância que depois de pronto é submetido a uma banca para a apreciação, como mencionou o Coordenador que acompanha a elaboração dos projetos profissionais dos jovens. A participação de outros atores é fundamental, porque assim a escola consegue parceria para debater os problemas que envolvem os agricultores rurais.

O sentido da formação na alternância é contribuir com os alunos na reflexão das possibilidades que existem no campo. Outra ação que deve ser observada pelas EFAs é o debate das atividades que não sejam apenas agrícolas e pecuárias, mas pensar a vocação e o potencial da região, ao levar em conta o fator turístico com base na cultura local, ou seja, a escola precisa ajudar na transformação, considerando as novas implicações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, sem perder de vista a proposta educacional e a realidade dos educandos.

A EFA de Orizona, apesar das dificuldades, tem conseguido fazer o debate relacionado à concepção projetada sobre a educação do campo. Essa é uma forma de a escola contribuir para aqueles jovens que querem permanecer no campo.

Vale frisar que nem todos os projetos profissionais de final de curso são aplicados pelos jovens, ou seja, não saem do papel, pois muitos dos estudantes fazem o projeto como uma obrigação no final do curso, porque deve apresentá-lo; é uma exigência da escola para a conclusão do curso. Por fim, as atividades realizadas na propriedade da EFA de Uirapuru. (Foto 11).



Foto 11: Horta no sistema de mandala, coleta de peixes-EFAU
 Fonte: Trabalho de campo realizado na EFA de Uirapuru, 2009.
 Org. JESUS, José Novais de.

As novas experiências e projetos que vão surgindo nas EFAs auxiliam na formação técnica dos alunos, como esse projeto de horta no sistema de mandala na EFA de Uirapuru. Como podemos observar, a produção de hortaliças é integrada com a criação de peixes e aves, um sistema de produção viável econômica e ecologicamente do ponto de vista da sustentabilidade social e ambiental.

A escola de fato precisa se tornar o espaço da experimentação e servir de base para estimular os alunos a praticar essas experiências e difundir-las nas comunidades rurais. O desafio da EFA de Uirapuru, mas também das demais, é a falta de infraestrutura para auxiliar na realização dos experimentos e na formação dos futuros técnicos.

A EFAU não está conseguindo desenvolver o projeto profissional do jovem, pois faltam profissionais técnicos para orientar e acompanhar a elaboração dos projetos dos alunos, e a escola enfrenta enorme problema referente ao setor pedagógico.

Faltam profissionais técnicos qualificados, a escola não dispõe de agrônomos, biólogos e topógrafo. Tem apenas a colaboração de um veterinário cedido pela prefeitura e de uma técnica em agropecuária, ex-aluna da escola, que ministram as aulas teóricas e as práticas de campo na propriedade da instituição.

Essa associação de estudo e trabalho, visa colaborar na construção de alternativas e projetos de desenvolvimento local, envolvendo e ampliando a participação dos educandos como atores principais do processo. A colaboração da Alternância como método didático de pensar e refletir o espaço para atuar é primordial, por que estabelece uma concepção nova de pensar a gestão do território.

Neste sentido, concebemos aqui o território da agricultura camponesa, estabelecido num confronto de resistência e estratégias da sobrevivência dos agricultores camponeses e as lutas para permanecer na terra.

Diante da importância da educação na Alternância e as contradições que envolvem o ensino nas EFAs, é fundamental elencar algumas reflexões para analisar as práticas pedagógicas e os problemas, desafios e perspectivas das EFAs.

4.4 Problemas: desafios e perspectivas

Entende-se que as Escolas Família Agrícola têm uma importância relevante no que diz respeito à educação na Pedagogia da Alternância – numa perspectiva também de fazer e trabalhar a educação no/do campo e a formação técnica dos jovens camponeses.

Diante desse fato, constatamos, na nossa pesquisa, que existem muitos problemas nas EFAs e estão relacionados a vários fatores como a falta de clareza das opções pedagógicas, as práticas docentes e as incertezas da sustentabilidade econômica.

Um dos problemas que ameaçam a sobrevivência das experiências da Pedagogia da Alternância no Estado de Goiás é o fato de que as famílias ainda não assumem as EFAs. Ponto importante é que as associações mantenedoras também não conseguem dar o respaldo necessário para garantir a manutenção das despesas.

De acordo com as observações realizadas nas três EFAs, foi possível constatar a falta de infraestrutura (não há laboratórios) e as deficiências da educação profissional e do ensino médio, dificuldades da operacionalidade dos instrumentos pedagógicos como, também, existem contradições da gestão participativa e democrática nas EFAs. Tais problemas, de acordo com Queiroz (2004, p.158):

Ao estudar as EFAs de EM e EP temos consciência de que existem alguns problemas e desafios que são internos às experiências e precisam ser enfrentados e superados internamente. Mas existem outros que estão ligados ou são provenientes da estrutura da sociedade brasileira e por isso a superação só é possível na luta pela transformação da sociedade brasileira. Tanto uns quanto outros fazem parte do processo educativo em curso e só podem ser estudados e compreendidos quando abordados como parte da realidade brasileira e não isoladamente.

De acordo com o exposto acima, esses problemas não podem ser analisados isoladamente do contexto social e educacional pelo qual está passando a educação brasileira. Há grande deficiência referente à falta de pesquisa sobre a Pedagogia da Alternância no Brasil, ou seja, a falta de dados dificulta a compreensão objetiva, reflexiva e crítica da educação profissional e Ensino Médio oferecidos pelas escolas. Para Queiroz (2004, p.159):

Essa ausência de dados sistematizados pode significar uma despreocupação com a história vivida e construída por diversas pessoas, com a memória “perigosa”, alentadora, dinamizadora, crítica e um risco de trilhar caminhos ultrapassados, superados e equivocados. Isso pode significar a perda de memória das lutas e das conquistas, bem como dos lutadores e lutadoras na construção das EFAs, da Educação do Campo e da luta contra a concentração da terra, do poder e do saber.

A falta de dados, de pesquisa e análise sobre a prática pedagógica da Alternância, empobrece a reflexão na elaboração de metas e aprofundamento teórico das práticas de ensino na Pedagogia da Alternância, como bem mencionou Queiroz, a superação de equívocos, reviverem a memória das lutas, das conquistas e atualizar a análise para entender o processo pela qual passa o mundo atual.

As reflexões que aqui serão feitas têm como objetivo provocar discussões e debates para ajudar a pensar e repensar o modelo de sociedade, de educação no âmbito geral, as práticas pedagógicas e a formação na Pedagogia da Alternância.

As EFAs vêm enfrentando grandes dificuldades que coloca em pauta algumas indagações: primeiro refere-se à concepção de educação que norteia as ações pedagógicas na Pedagogia da Alternância.

Esse ponto é fundamental para compreender qual é o suporte teórico que direciona o processo formativo da educação nas três EFAs do Estado de Goiás. Assim sendo, esses problemas provêm da ausência de formação continuada para os professores/monitores, diretores/as e coordenadores/as que trabalham nessa perspectiva de fazer a educação no/do campo.

As várias dificuldades pelas quais a EFAGO vem passando levaram a Associação a optar pela estadualização da escola, com o intuito de resolver os problemas de ordem econômica.

Esse processo vem provocando discussões por parte de alguns assessores e as demais EFAs da Regional, que estão indagando se a estadualização não porá fim à Pedagogia da Alternância.

Este processo aconteceu de forma isolada, não houve debate com as outras EFAs e nem discussão aprofundada com as famílias. A decisão foi tomada como caráter de urgência para não fechar a escola.

Ainda sobre as dificuldades, o diretor da EFAGO afirma: “As dificuldades que a escola enfrenta são enormes. Tem dificuldades financeiras, pedagógicas, político - ideológica, de definição política, operacional e de gestão”.

Além dessas dificuldades no campo econômico, a escola está enfrentando questões de cunho ideológico, pedagógico e político, por não conseguir operacionalizar os instrumentos pedagógicos da Alternância. Constata-se que as dificuldades não são só econômicas, mas também referentes aos aspectos pedagógicos e da gestão da Associação.

A EFA de Uirapuru também padece desses entraves. O curso técnico, apesar de ter o reconhecimento do MEC, não dispõe de técnicos para lecionar na educação profissional, a escola está sobrevivendo praticamente sem recursos econômicos, muitas atividades deixaram de serem realizadas devido a essa deficiência. A ausência de políticas públicas faz com que haja um déficit na formação técnica dos alunos da EFAU.

Vale ressaltar que as EFAs de modo geral não promovem ações conjuntas, não dialogam com os movimentos sociais do campo nem com o movimento por uma educação básica do campo e outros segmentos das sociedades.

Neste sentido, as EFAs trabalham de forma isolada, ou seja, não congregam força política para exigir do poder público o que é de direito. Todas querem resolver seus problemas de forma individualizada.

A escola ainda não possui espaço físico adequado, ou seja, não tem infraestrutura, nem laboratório. Além dessas deficiências, não consegue acompanhar, nem orientar os alunos nas famílias. A operacionalidade dos instrumentos da Pedagogia da Alternância não está acontecendo de forma satisfatória, pois as famílias não assumem a escola.

Outro aspecto relevante diz respeito à atuação da associação da escola: está com muitas dificuldades e sem projetos para a sustentabilidade econômica e pedagógica. A ausência da participação das famílias está presente nas três EFAs pesquisadas.

Analisa-se desse ponto de vista, a EFA de Uirapuru é uma das escolas que tem uma situação crítica mais acentuada, pois não tem convênio com a Secretaria

Estadual de Educação e não tem nenhuma possibilidade de sustentabilidade econômica para a realização das suas atividades didáticas e pedagógicas.

Conta apenas com o apoio da prefeitura local e de alguns municípios que têm alunos estudando ali. Apesar de tudo, a escola conseguiu com esforço e mobilização coletiva fazer com que o curso profissionalizante fosse reconhecido, pelo MEC, como mencionado anteriormente.

A maioria dos professores que tinha formação em Pedagogia da Alternância saiu da escola e, com a chegada dos novos professores/monitores sem conhecimento da proposta da EFA o trabalho fica a desejar, ou seja, o processo formativo na alternância não funciona. O rodízio de professores na EFAU e nas demais EFAs, é outro problema que precisa ser solucionado.

No entanto, a Associação local e regional não tem uma política clara para enfrentar estas questões e outras, para debater com os órgãos públicos criar políticas públicas para o setor. O rodízio de professores com contratos temporários acontece com frequência nas três EFAs. Como afirma o professor da EFA de Orizona.

O principal problema que eu vejo é o ensino técnico das EFAs. O primeiro é relacionado aos profissionais técnicos, essa dependência de depender sempre dos contratos, muitas vezes esses profissionais trabalham um ano, o contrato encerra e você tem que arrumar outros profissionais, inclusive algumas escolas ficam até sem aulas por esse motivo, esses profissionais não aparecem, esses contratos demoram a ser regularizado e acaba prejudicando o processo de aprendizagem por ficar sem aula às vezes e porque o profissional que chega não conhece a pedagogia da alternância, não conhece a proposta da escola, não está preparado, infelizmente, nem pro conhecimento à forma tradicional do ensino, esse profissional não está preparado pra isso. Então acaba que ele tem que aprender o conteúdo junto com os estudantes no processo de aula, isso é muito prejudicial, o estudante sai com uma formação de terceiro ano com um diploma na mão, mas na verdade muito aquém daquilo que precisaria ser.

O que precisa explicitar é a respeito do curso técnico, esse sim, de fato, é o calcanhar de Aquiles e merece ser tratado com mais seriedade.

Essa política que foi adotada pelas EFAs em circunstância da falta de concurso público para profissionais de formação técnica vem causando prejuízo à aprendizagem dos alunos.

Por outro lado, como relatou o professor, muitos desses profissionais não estão preparados para atuar na Educação Profissional e tampouco no Ensino Médio. Outro estranhamento total é a Escola contratar professores/monitores que não têm

afinidades com o campo e entregar a eles a responsabilidade de educar os alunos de acordo com a realidade dos mesmos.

Mas, diante desse dilema, constata-se que a orientação da UNEFAB, do Regional AEFACOT e das Associações locais referente à Educação Profissional e do Ensino Médio nas EFAs de Goiás e do Brasil não estão claras, pois não há nenhuma ação conjunta nesse sentido.

Percebe-se que é complexa a questão relacionada à Educação Profissional. As Associações, as direções das três EFAs não conseguem estruturar nem viabilizar o ensino profissionalizante. A Educação Profissional nas EFAs ainda não é prioridade nem está sendo debatida com a devida atenção.

Faltam recursos humanos, econômicos, infraestrutura e assessoria pedagógica. Mas, por outro lado, não há empenho por parte dos gestores com o intuito de refletir a situação do ensino de modo geral, isso talvez seja por desconhecimento e falta de elementos teóricos para discutir o assunto.

Em suma, a EFA de Orizona também apresenta problemas referentes a não participação das famílias, ou seja, estas ainda não assumem a escola de fato. Outro fato importante relatado pelo presidente da Associação refere-se às meninas que fazem o curso técnico na EFAORI. A maioria não permanece no campo.

Já no que diz respeito à sustentabilidade econômica, a escola tem uma situação mais confortável que as demais EFAs, mas, também, tem muitas dificuldades para envolver as famílias e na vida pedagógica da instituição.

A mudança da direção em meados de 2008 levou a atual direção a definir políticas para viabilizar a sustentabilidade econômica - elaboração de projetos e busca de parcerias com diversas instituições públicas e privadas. O ensino técnico também enfrenta dificuldades, principalmente porque os técnicos que atuam na escola são contratos temporários e quando terminam os contratos, muitas vezes os alunos ficam sem aulas, até que as escolas conseguem contratar novos profissionais. O diretor da EFA de Orizona descreve este desafio.

É porque uns dos grandes desafios das escolas é a questão da sustentabilidade, a gente fala assim, é uma escola comunitária e para você buscar recursos a nível estadual e federal hoje, tem que ser tudo via projeto, recursos a fundos perdidos, via MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário), via outras organizações: Furnas, Petrobrás e infelizmente hoje se as escolas não partir para essa linha de trabalho, não montar uma equipe boa para correr atrás disso, vai está fadada ao fechamento, vai fechar. Porque passou-se oito anos e a gente não fez praticamente nada para

mudar isso, para reverter esse quadro, para garantir recursos. Então, o proposto hoje da escola de Orizona é diferenciado quanto a isso.

A sustentabilidade econômica é um dos problemas crônicos que ameaçam a existência das escolas – no entanto não existe nenhuma ação conjunta para fazer frente às dificuldades financeiras que colocam as escolas em situação difícil.

Essas iniciativas deviam ser organizadas pelas Associações que representam as EFAs em nível nacional, a UNEFAB - União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil, pela AEFACOT que representa o Regional Centro-Oeste e Tocantins.

Essas instituições pouco têm feito para viabilizar a sustentabilidade econômica das escolas. Sem essa assessoria, as Associações locais terão que buscar alternativas para solucionar seus problemas de forma individual. Partindo desse pressuposto, pode-se afirmar que as ações políticas dessas duas Associações não atendem às necessidades das EFAs do Regional da AEFACOT.

Quando se enfatiza que as EFAs partem de um projeto de educação que cria situações para os alunos, camponeses, tal fato diz respeito a proporcionar uma visão voltada a pensar o campo, a agricultura, a pecuária as culturas populares e outras possibilidades de permanência na terra.

Tal fato requer discussões referentes à criação de políticas públicas e manutenção das que já existem que ampara e fortalece a agricultura familiar camponesa e garanta a formação diferenciada como as experiências desenvolvidas pelo PRONERA para beneficiários da reforma agrária e agricultores camponeses.

Pensar a agricultura camponesa, as práticas dos mutirões nas comunidades rurais; as culturas populares como folias de reis, catira, festas juninas, ou seja, as manifestações culturais locais e valorizar estas manifestações; é incluí-las no Plano Educacional da Escola, o que nos dias atuais não é feito. Assim, cabe levantar questionamentos e debatê-los.

Também no que diz respeito à gestão participativa e democrática nas EFAs, ainda está aquém do desejado. Mas, há a reflexão de que a participação popular é de fundamental importância para as transformações significativas no seio social.

As reformas que ocorreram na educação têm fomentado discussões no campo pedagógico para fazer a gestão democrática nas escolas. Mais ainda falta conscientização de como proceder numa gestão popular e democrática, não se pode resumir somente nas discussões.

Por outro lado, os pais ainda têm dificuldades de tomar decisões, ou seja, de intervir. Como afirma Lima (2007, p.103):

A gestão democrática parte da premissa de que cabe ao cidadão decidir os rumos daquilo que é público e, portanto, a comunidade, os usuários da escola, deve ser seus dirigentes e gestores e não apenas seus executores ou meros fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores de seus serviços. Esses usuários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola, com a participação nas decisões e nos encaminhamentos. Essa perspectiva de participação é entendida com base na idéia de que a educação é responsabilidade de todos e não apenas dos governos, e que a busca de soluções para falta de qualidade da escola deve ser preocupação geral.

A prática da gestão democrática e participativa nas EFAs se sustenta na perspectiva de envolver as famílias, a comunidade e outros segmentos para pensar o ensino no espaço rural e promover mudanças no bojo local.

Apesar do método da Alternância possibilitar as discussões, os debates, no que se refere ao processo de eleição nas EFAs, contradiz a prática de gestão participativa e democrática, uma vez que não acontecem eleições diretas para diretores e nem para coordenadores dessas escolas.

Desse ponto de vista, os critérios utilizados para a escolha dos membros não é compatível com o exercício democrático e com a proposta que as EFAs advogam. Uma vez que o fundamento metodológico e filosófico está centrado na Alternância, supõe-se que a alternância deve ocorrer em todas as esferas da instituição, ou seja, possibilitar novas reflexões e tomadas de decisões para fortalecer as práticas pedagógicas e administrativas das EFAs.

As Associações ainda não se deram conta de que esse método vem promovendo a descaracterização da alternância, por não estabelecer uma política de formação com critérios bem definidos a respeito da contratação de diretores e coordenadores pedagógicos e os critérios que devem ser definidos para manter a continuidade da proposta da alternância e da formação continuada.

A deficiência da gestão nas EFAs tem agravado em consequência da predominância do amadorismo presente nas associações mantenedoras, ao influenciar significativamente nas ações pedagógicas de forma negativa, ou seja, são vícios sociais que foram reproduzidos historicamente, mas ainda continuam reproduzindo-se nas EFAs.

Estes pressupostos devem ser levantados, pois são pontos importantes para se debater e refletir dentro das escolas, superando os entraves que devem ser observados com a devida atenção. Não se pode pensar uma escola com uma concepção diferenciada realizando ações amadoras.

As EFAs precisam se profissionalizar para responder e acompanhar as demandas da conjuntura atual, pois a centralização ainda é um entrave para o exercício da gestão participativa e democrática nas EFAs.

A importância e a dimensão pedagógica da alternância dentro dessa perspectiva de educação de pensar o território e as suas múltiplas relações, o tempo e a natureza integrados ao espaço e ao tempo do campo proporciona às Escolas Família Agrícola um diferencial que é o de estudar a realidade para ajudar a entender os problemas com que deparam os agricultores camponeses, não deixando de ser uma proposta de educação inovadora, sem perder de vista a garantia de uma formação geral. É uma escola fértil e sua consolidação está na capacidade de superar os problemas e desafios que estão postos.

Cabe às Associações mantenedoras das EFAs e às equipes pedagógicas debruçarem e debaterem as questões polêmicas que as escolas enfrentam e estabelecer diálogo com a Regional AEFACOT, com a UNEFAB, com os poderes públicos municipal, estadual e federal, uma vez que a Educação é dever do Estado e está assegurado na Lei maior a Constituição Federal de 1998.

Além disso, dialogar com os movimentos sociais, instituições de ensino superior e de pesquisa para ampliar o debate e promover ações conjuntas em defesa das EFAs e da consolidação da Pedagogia da Alternância e da educação no/do campo no estado de Goiás.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não cabe concluir, mas discorrer pontos importantes que foram observados, diagnosticados, debatidos e questionados. O resultado deste estudo vai além do planejado e a Pedagogia da Alternância, que é o carro chefe de toda essa dissertação, mostrou que realmente é de suma importância para o ensino dos jovens do campo.

Pode-se afirmar que esta proposta metodológica possibilita dialogar por meio dos seus instrumentos pedagógicos com a realidade e o cotidiano desses educandos.

As EFAs revelaram ser uma escola diferenciada no sentido de pensar o território rural e poder contribuir por meio das ações pedagógicas junto aos alunos e também por envolver as famílias no processo formativo. Por serem diferenciadas, trabalham a partir de uma reflexão que motiva os alunos a participar e desenvolver, nas suas respectivas propriedades, atividades agrícolas, pecuárias e demais atividades por meio do ensino profissionalizante de Técnico em Agropecuária.

Neste sentido, as escolas têm desafios importantes para serem analisados e refletidos no que se refere à sustentabilidade econômica das EFAs. Dos diversos problemas que foram constatados no decorrer da pesquisa, considera-se que o de maior impacto é no que diz respeito à educação profissional.

Sabe-se o quanto é interessante para a qualificação profissional dos camponeses, mas devido à falta de recursos econômicos, faltam profissionais técnicos qualificados (engenheiros agrônomos, veterinários, zootecnistas, topógrafos e biólogos) e infraestrutura. Ficou constatado a ausência de laboratórios para estudos e pesquisas na educação profissional das EFAs.

Essas dificuldades têm implicações diretas e a contribuição para a agricultura camponesa fica muito aquém do objetivo. As EFAs estão contribuindo, mas longe do idealizado. Essas informações foram constatadas em entrevistas nas quais a maioria das famílias disse que as EFAs não estão contribuindo para o fortalecimento da agricultura familiar, pois existe uma deficiência de profissionais técnicos qualificados e tampouco há acompanhamento pedagógico.

Em todas as escolas não há laboratórios e campos de experimentos nas propriedades das EFAs e, também, nas unidades agrícolas das famílias. É de fundamental importância que eles existem para motivar os agricultores camponeses, mas enfraquece o ensino técnico, uma vez que o seu papel do é ajudar a orientar e conscientizar os alunos para que eles orientem os pais e a comunidade onde vive.

Os professores/monitores não são assíduos em consequência dos contratos temporários; o que tem proporcionado grandes transtornos nas três EFAs. A falta de formação desses profissionais na Pedagogia da Alternância é um dos fatores pelo qual as escolas não estão conseguindo realizar e operacionalizar os instrumentos pedagógicos, ou seja, as EFAs precisam estabelecer políticas de formação de monitores, para contribuir de uma forma melhor com a educação no espaço rural.

A respeito das Associações e a gestão das famílias, como é de prática, as EFAs devem ser geridas pelas famílias e outros parceiros e instituições do campo. A falta de formação dessas famílias tem levado a não-assumência da escola, ou seja, os pais ainda ficam muito distantes da vida da escola, ao deixar a responsabilidade sobre a equipe de professores/monitores.

As EFAs precisam rever algumas questões pertinentes e ao mesmo tempo contraditórias para a educação na Pedagogia da Alternância. O contraditório é a falta de eleição direta para diretores e coordenadores, porque até então ainda não existe. Além disso, percebe que a falta de discussão para refletir sobre os problemas dessa natureza impede uma compreensão melhor da situação que as escolas vivem.

As EFAs precisam intensificar o diálogo com os poderes públicos locais, estaduais e federais, com os movimentos sociais, instituições de ensino superior e de pesquisa, com as famílias, com as comunidades rurais, com os regionais AEFACOT e UNEFAB, para definir políticas, metas e estabelecer estratégias de ações conjuntas.

Portanto, a educação profissional nas EFAs precisa ser repensada, pois enfrenta muitos problemas de ordem pedagógica. Essas questões necessitam de ações coletivas, de debates e aprofundamentos teóricos no campo político e pedagógico. Para definir com clareza a concepção de educação que será apresentado e executado pelas EFAs.

As ações das EFAs nas comunidades e as atividades técnicas desenvolvidas e orientadas pelos professores também necessitam de estrutura para os profissionais realizarem assessoria e acompanhamento junto às famílias dos alunos.

Apesar das disparidades dos desafios apresentados, a proposta de educação no/do espaço rural ainda é inovadora. O que precisa ser feito urgentemente é um debate nacional sobre a forma como são conduzidos o ensino técnico e as demais ações pedagógicas.

Algumas questões foram levantadas durante a pesquisa, mas não foram respondidas. Uma das hipóteses é se há continuidade do processo formativo na Alternância, ou seja, a alternância de fato é integrativa?

As escolas ainda desenvolvem poucas atividades de formação com as famílias e com os alunos e também com os professores. Mas, o que se observa é que as aulas práticas (pedagógicas) realizadas na escola servem para estimular os alunos a experimentar essas práticas nas comunidades. Sendo assim, as EFAs desempenham papel importante nessa dinâmica de ver, estudar (teorizar) e praticar.

Fortalecer a educação profissional e o Ensino Médio nas EFAs é primordial para garantir a possibilidade dos jovens camponeses lerem o mundo numa visão crítica e reflexiva para atuar nas modificações necessárias no seu meio socioprofissional.

Para concluir, as EFAs têm uma importância significativa para as escolas no espaço rural mediante aos acúmulos de experiências construídas nessa trajetória de luta, debates e contradição para continuar existindo.

As escolas precisam avançar no sentido de problematizar para compreender e explicar as questões relacionadas ao campo, por isso, há a necessidade de promover ações articuladas junto aos movimentos sociais do campo e às instituições públicas, para criar políticas públicas para o enfrentamento dos desafios que estão postos no espaço rural.

Esse ponto é pertinente por saber que muitos desses camponeses encontram desprovidos de capital, ou seja, uma vez descapitalizados, como continuar num campo sem perspectivas e sem esperanças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Geralda. **A Captura do Cerrado e a Precarização de Territórios: um olhar sobre sujeitos excluídos.** In. Tantos Cerrados: Múltiplas abordagens sobre a biogeodiversidades e singularidade cultural. (Org^a). ALMEIDA, Maria Geralda. Goiânia: Ed. Vieira 2005

_____. **O Conceito de Classe Camponesa em Questão** . In. Movimentos sociais: multiplicidade teórica e metodológica da Associação dos Geógrafos Brasileiros. São Paulo – ed. Terra Livre, Ano 19, V. 2, n. 21. 2003. p.290.

ALMEIDA, Rosimeire Aparecida de. (Re) **Criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela e o habitus de classe** . São Paulo: ed. UNESP, 2006.p.377.

ARAÚJO, Maria Lia Corrêa de. **A Experiência de organização dos reassentamentos de Itaparica**: In. Medeiros, Leonilda Et.al. (Org). UNESP, 1994.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães. **A Alternância na formação do jovem do campo: o caso da escola Família Agrícola de Angical (BA)**. In.Educação na Alternância: cidadania, e inclusão Social no Meio Rural Brasleiro.(orgs). Oliveira, adã ADÃO, Francisco de. & NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. – Goiânia: Ed. da UCG, 2007. 162p.

ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C.(Orgs.) **Por uma Educação do Campo**.Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

AZEVEDO, Antunio J. **A Pedagogia da Alternância “A formação de técnicos agropecuários em alternância no Estado de São Paulo**: uma proposta educacional inovadora. Marília – São Paulo – 1999. Tese de Doutorado. 190p.

BEGNAMI, João Batista. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil** . In. UNIÃO NACIONAL DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS DO BRASIL – UNEFAB. (Org.). Documentos pedagógicos. Brasília: Unefab, 2004.

BERNARDELLI, Maria Lúcia Falconi da Hora. **Contribuição ao debate sobre o urbano e o rural**. In. Cidade e Campo: relações e contribuições entre o urbano e rural (orgs), Sposito Maria Encarnação Beltrão e Whitacker, Artur Magon – 1^a ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2006. 248p.

BEZERRA, Luiza Maria Capanema. **Agricultura Familiar em Orizona (GO): A Associação dos Pequenos Agricultores da Mata Velha, Água Gran de e Coqueiros-APAMAC**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia – Instituto de Geografia, MG, 2003. 122p.

BIRTTI, Margarete Sueli. **Memória de Assentados Rurais como Trabalho de Saber**. In. Educação e Ruralidades (org) PESSOA, Jadir de Mo rais. Goiânia: Editora UFG, 2007.229p.

BOMBARDI, Larissa Mies. **O Bairro Reforma Agrária e o processo de territorialização camponesa**. São Paulo: Annablume, 2004, 396 p.

CALAZANS, Maria J. C. In-: THERRIEN, Namaceno, Maria N. (Orgs.). **Educação e Escola no campo**. Campinas São Paulo: Papyrus, 1993. 15-37p.

CALDART, Roseli Salette. **A escola do campo em movimento**. In. Por uma educação básica do campo. ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salette e MOLINA, Mônica Castagna, (orgs). – Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. 214p.

_____. **A escola do campo em movimento**. In. Projeto popular e escolas do campo. BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salette (orgs). –Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do campo, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3. 2001.95p.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. In. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo (orgs). MOLINA, Mônica castagna e JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, nº 5. 2004.129p.

CALVÓ, Pedro Puig. Introdução: **Centros familiares de formação em alternância**. In. PEDAGOGIA da ALTERNÂNCIA: alternância e desenvolvimento. Brasília: 1999. p. 15-24.

_____. **Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental**. In. Revista da Formação por Alternância. Ano I nº 1, Brasília: UNEFAB, 2005.104p.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A Cidade**. 8. ed. – São Paulo: Contexto, 2005 – (Repensando a Geografia).

CARVALHO, Horácio Martins de. **Resistência social contra a expansão das monoculturas**. In. Conflitos no Campo – Brasil 2007 (orgs.) CANUTO, Antonio, LUZ, Cássia Regina da Silva, AFONSO, José B. G. e SANTOS, Maria M. Goiânia: CPT Nacional-2007.240p.

CAVALCANTI, Lana Souza de. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 5ª ed. 2003. Campinas, SP: pipurus, 1998. – (Coleção magistério: formação e Trabalho Pedagógico). 192p.

_____. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002. 127p.

CHARTIER, Daniel. **La Spécificité dès Maisons Familiales Rurales D’Éducatiön ET D’orientatiön**. In.Rivue Frabçcaise de Pédagogie, Nº 73, oct -nov.-dec.1985,23-30p.

COMPARATO, Fabio Konder. **Direitos e deveres fundamentais em matéria de propriedade**. IN. A Questão Agrária e a Justiça. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2000.

Educação do Campo: **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução CNB/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.47p.

ESTEVEEM, Dinás Oliveira de. **Casa Familiar Rural – a formação com base na pedagogia da alternância**. Florianópolis: Insular 2003.128p.

FELICIANO, Carlos Alberto. **Movimento Camponês Rebelde: a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano e Molina, Mônica Castagna. **O Campo da Educação do Campo**. In. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do campo (orgs), MOLINA Mônica Castagna e Jesus, Sonia Meire Santos Azevedo de. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo” , nº 5. 2004.129p.

FERNANDES, B.M. *et alli*. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C.(Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FONSÊCA, Maria Aparecida e MEDEIROS, Maria Osanette de. **Currículo em Alternância: uma nova perspectiva para a educação do campo**. In. Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo. Queiroz. J. B. P.de. SILVA, Virginia Costa de. e PACHECO, Zuleika. (orgs.) – Goiânia: ed. UCG: Brasília, ed. Universa, 2006.162p.

GIMONET, Claude Jean. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs** – tradução de Thierry Burghgrave – Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos familiares de Formação Rural, 2007.162p.

GÓMEZ, Jorge Ramón Montenegro. **Desenvolvimento em (dês) construção: provocações e questões sobre desenvolvimento e geografia**. In. Geografia Agrária: teoria e poder. FERNANDES, Bernardo Mançano, MARQUES, Marta Inez Medeiros, SUZUKI, Júlio Cesar (Orgs), 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007. 384p.

GORGEM, Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 2ª edição, 2004.87p.

Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo – Caderno de Subsídios**. Brasília, 2003. 40p. (Ministério da Educação)

HAESBAERT, Rogério. **O Mito da desterritorialização: Do “Fim dos Territórios” à Multiterritorialidade**. – 3ª ed.- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 400p.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatístico-IBGE. **Censo Agropecuário**, 2006. Agricultura Familiar: primeiros resultados. Rio de Janeiro, p.1 -267. (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão).

JESUS, José Novais de. **A Escola Família Agrícola: Contribuições para a agricultura Familiar do município de Goiás**. Monografia, Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária Cora Coralina, 2004. 175p.

KAUTSKY, Karl. **A Questão Agrária**. Tradução de Otto Erich Walter Maas – Brasília: Linha gráfica Ed. 1998. 586p.

LEFEBVRE, Henri. **O Direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.144p.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 116p.

LIMA, Anselmo pereira de. **Projeto Profissional do Jovem na Escola Família Agrícola de Orizona**. In. QUEIROZ, João Batista Pereira, SILVA, Virgínia Costa, ZULEIKA, Pacheco (Orgs). *Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo*. Goiânia: Ed. Da UCB; Brasília. 2006. 162p.

LIMA, Elianeide Nascimento. **A Participação dos Pais e da Comunidade na Pedagogia da Alternância: a experiência da Escola Família Agrícola**. In. OLIVEIRA, Adão Francisco de, NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. (orgs). *Educação na Alternância: Cidadania, e Inclusão Social no Meio Rural Brasileiro*. Goiânia: Ed. da UCG, 2007. 224p.

MAIA, Eni Marisa. **Educação Rural no Brasil**: o que mudou em 60 anos? ANDE-Rev.da Associação Nacional de Educação. Ano 1, nº 3, 1982. 5 -10p.

MARIN, J Orlando B. **Infância Camponesa**: processo de socialização. In. *Processos de Constituição e reprodução do campesinato no Brasil Volume 1 Formas tuteladas de condição camponesa*. NEVES. Delma Pessanha e SILVA. Maria Aparecida de Moraes (Orgs.) - São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, DF: Núcleo e Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural, 2008. 271p.

MARTINS, José Souza de. **Os camponeses e a política no Brasil** . 4 ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

MEC/INEP- **Censo Escolar – Brasil e Grandes Regiões – 1996-2002**

MELLO, Costa, Eneida Elisa. **O surgimento da formação de jovens rurais por alternância**: história de uma pedagogia associada ao meio agrícola – as casas famílias rurais. Piracicaba, ESLQ/ USP: 1997.

MENDONÇA, Marcelo Rodrigues e MESQUITA, Helena Angélica de. **O Agro-Hidro-Negócios no Cerrado Goiano**: A Construção das (Re) existências. s/d.

MÉSZAROS, István. Tradução de Isa Tavares, **a educação para além do capital** – São Paulo: Boitempo,2005.79p.

MOREIRA, José Roberto. **Terra, poder e território**. 1,ed. São Paulo:expressão popular, 2007.369 p.

_____. **Agricultura Familiar**: processo sociais e competitividade – Rio de Janeiro : Muad; Seropédica, RJ:UFRJ, 1999. 204p.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura**: um estudo sobre as concepções e práticas

educativas da Escola Família Agrícola de Goiás -EFAGO. Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.308p.

NOSELLA, Paulo. **Uma nova educação para o meio rural**: sistematização e problematização da experiência educacional das escolas famílias agrícolas do Movimento Promocional do Espírito Santo. 1977. 204p. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. e ESTÉDILE, João Pedro. **O Agronegócio X Agricultura Familiar e a Reforma Agrária**. CONCRAB/ACTION AID. Brasileira, 2004. 103p.

_____. **A geografia das lutas no campo**. 9 ed.-São Paulo: Contexto, 1999. 101p. –(Repensando a Geografia)

_____. **Agricultura Camponesa no Brasil**. São Paulo.:ed. Contexto, 1991. 164p.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. 1ª ed. São Paulo: Labur Edições, 2007, 184p.

PAULINO, Eliane Tomiasi. **Por uma geografia dos camponeses**. São Paulo: ed. UNESP, 2006. 428p.

PEREIRA, Erialdo Augusto. **Avaliação formativa e Pedagogia da Alternância**: uma experimentação pedagógica na Escola Família Agrícola de Porto Nacional -TO. In. Revista da Formação por Alternância – Ano 1 – Nº1(2005) Brasília: União Nacional das Escolas famílias agrícolas do Brasil.104p.

PESSOA, Jadir Morais de. (org). **Educação e Ruralidades**. Goiânia: Editora UFG, 2007.229p.

PINTO, Ana Maria Pereira. **A Importância do Plano de Formação no processo Pedagógico em Alternância**. Cidade de Goiás, 2002.

Projeto Político Pedagógico da EFAGo

QUEIROZ, João Batista P. de. **O processo de Implantação da Escola Família Agrícola de Goiás**. Dissertação de Mestrado, UFG, Goiânia, 1997.227p.

_____. **Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil**: Ensino Médio e Educação Profissional. Brasília, Departamento de Sociologia, 2004. 210p.Tese de Doutorado.

_____. **Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs): origem e expansão no Mundo, no Brasil e no Centro -Oeste**. In. A Pedagogia da Alternância construindo a educação do campo (Orgs) QUEIROZ, João Batista Pereira de, SILVA, Virgínia Costa e ZULEIKA, Pa checo. Goiânia: Ed. Da UCB; Brasília, 2006.162p.

RAFFESTIN, Claude. **Pour une Géographie Du pouvoir**. Copyright Litec, Paris, 1980.269p.

REVISTA AECOFABA, Ano XI – nº 15, 1990. 44p.

RODRIGUES, Marcelo Mendonça e MESQUISTA, Helena Angélica de. **O Agro-Hidro-Negócios no Cerrado Goiano**: a construção das (RE) existências. s/d

SANTOS, Boaventura de Souza. **Os processos de globalização**. In: Boaventura de Souza Santos (org). A Globalização e as ciências. São Paulo; Cortez, 2002.

SANTOS, Elza Amado dos, SILVA, Adilson Alves da. **Alternância e movimentos sociais**. In. QUEIROZ, João Batista Pereira, SILVA, Virgínia Costa, ZULEIKA, Pacheco (Orgs). Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo. Goiânia: Editora da UCB; Brasília. 2006. 162p.

SANTOS, Idalino Firmino dos e PINHEIRO, João Emílio lemos. **O Projeto Profissional do Jovem**. In. Revista da Formação por Alternância – Ano 1-Nº1 (2005) Brasília: União Nacional das Escolas Famílias agrícolas do Brasil. 104p.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **Colonos do Vinho**: estudo sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital. Ed. Hucitec. São Paulo, 1978. 182p.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do Espaço Habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia. 5ª ed. Editora Hucitec. – São Paulo, 1997. 124p.

_____. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel, 1987. (coleção Espaços). 142p.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985. Coleção espaços. 88p.

_____. **O Agronegócio X Agricultura Familiar e a Reforma Agrária**, 2004. 103p.

SAQUET, Marcos Saquet. **Abordagens e concepções sobre território**. 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2007. 200p.

SERSORCIMA, E A. **Laços Solidários nas Comunidades Rurais do Município de Goiás. (1900-1994)**. Dissertação (Mestrado em Historia das Sociedades Agrárias) Universidade Federal de Goiás, Departamento de Ciências Humanas e Letras, Goiânia, 1995.141p.

SILVA, Lourdes Helena da. **Desafios e Perspectivas das Experiências Brasileiras de formação em Alternância na construção da parceria Escola -Família**. In. OLIVEIRA, Adão Francisco de. Nascimento, Godoy do Nascimento (org). Educação na Alternância: cidadania, e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: Ed. Da UCG, 2007. 224p.

SLONGO, Dirce Maria e SCHMITZ, Terezinha. **O Projeto Profissional de vida dos Jovens – PPVJ**. In. Revista da Formação por Alternância – Ano 1-Nº1 (2005) Brasília: União Nacional das escolas Famílias Agrícolas do Brasil.104p.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. **A questão Cidade-Campo**: Perspectivas a partir da cidade. In. Cidade e Campo: relações e contra dições entre urbano e rural.

SPOSITO, Maria encarnação Beltração, WHITACKER, Artur Magon (Orgs)- 1ª ed.São Paulo: Expressão Popular, 2006. 248p.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e trabalho**: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. 2007.121 -135p.

ANEXO

ATA DA ASSEMBLEIA DE FUNDAÇÃO DA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E ALUNOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS -GO

Aos 13 (treze) dias do mês de junho de 1992 (huni mil novecentos e noventa e dois), com início às 12 (doze) horas, no Centro de Treinamento de Líderes da Diocese de Goiás, na Cidade de Goiás, reuniram-se produtores rurais, entre jovens e adultos, incluindo representantes de 9 (nove) comunidades, Associações de Pequenos Produtores e Assentamentos rurais para deliberarem sobre a fundação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás. Na abertura dos trabalhos, o coordenador da Assembleia, Sr. José Pedroso, deu as boas vindas aos presentes e discorreu sobre a importância da escola Família Agrícola a ser criada, como um novo método de educação integral dos filhos dos pequenos produtores. Na oportunidade diversos produtores(as) fizeram uso da palavra para falar das dificuldades que enfrentam, sobretudo no que diz respeito à educação dos seus filhos. Como por exemplo: "o currículo é diferente da realidade camponesa". "Não se aprende a trabalhar com o que existe na fazenda", etc. Esclarecendo os objetivos e a forma de organização proposta, na qual participaram representantes das Associações de Pequenos Produtores e de Assentamentos, o coordenador auxiliado pelo Pe. Felipe Leddet, passaram à apresentação da proposta de Estatuto da Associação. Procedente a leitura artigo pro artigo, sendo então, esclarecidas as dúvidas. Concluindo as dúvidas e a discussão, e não havendo mais dúvidas, os estatutos, conforme cópias datilografadas, foram aprovados, mediante a aclamação pela unanimidade dos presentes. Em seguida passou-se a composição do Conselho de Administração da Associação. Lembrando que este conselho, para ser formado, já havia tido uma discussão em cada Associação e Assentamento. Assim, esse conselho é integrado pelas seguintes pessoas: Dorico Dias da Silva (Uru); Manuelita Conceição Rodrigues Melo; Joaquim Vaz da Silva; Luzenir Bento Santana da Silva; José Osmar Nunes Marques (Engano); Milton Duarte da Costa (Mosquito); Altair Tobias Fideles (Mosquito); Eurípedes Roberto (Santa Marta); José Carlos de Almeida (São João do Bugre); Felipe Leddet; Valdomiro Carvalho Gomes; José Pedroso dos Santos. Nada mais havendo a tratar, deu-se por encerrada a Assembleia, da qual lavrei a presente ata que vai assinada por mim, pelo coordenador, pelo Conselho de Administração, eleito, e pelos demais sócios fundadores presentes. Goiás, 13 de junho de 1992 às 18 horas. José Pedroso dos Santos. (Seguem 41 assinaturas e o carimbo do Cartório).

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO PARA OS/AS EDUCANDOS/AS DA EFA ³

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA:

Município:

Estado:

Caracterização dos educandos (as)

Identificação:

Turma: 1º() 2º() 3º() 4º()

Aluno (a): _____

Sexo: Masculino () Feminino ()

1- Qual a sua idade? _____

2- Qual a sua religião? _____

3- Município onde reside? _____ **Estado:** _____

4- Reside na: Zona Urbana() Zona Rural() Distrito() Povoado() Projeto de Assentamento() Fazenda()

5-Possui propriedade: sim () não()

() 0 a 10 ha () acima de 10 a 30 ha () acima de 30 a 50 ha

() acima de 50 a 100 ha () acima de 100 a 200 ha () acima de 500 ha

() acima de 500 a 1000 ha () acima de 1000 ha

6- Por que escolheu a EFA para estudar?

8- Que tipo de agricultura é praticado na sua propriedade?

9- A EFA está contribuindo para melhorar a agricultura, a pecuária, a economia e as condições de vida dos agricultores camponeses? Sim () não

() Como?

10- A EFA dispõe de técnicos (agrônomo, veterinário, zootecnista, topógrafo, biólogo) para auxiliar na formação profissional? sim() Não()

Por quê? _____

³ Roteiro construído a partir de um roteiro da pesquisa da tese de doutorado de (Queiroz, 2004, p. 187).

11- Que tipo de atividade são realizadas na sua propriedade:

agricultura() pecuária() apicultura() avicultura ()
 fruticultura () horticultura() suinocultura () nenhuma()
 outras_____

a) A EFA dá orientação técnica e acompanha as atividades: sim() não()

b) Você recebe visitas dos professores/monitores da EFA durante o ano, quantas: 01() 02() 03() 04() acima de 05() nenhuma()

c) Que tipo de atividade são desenvolvidas durante à visita: orientação técnica() nenhuma () outras_____

12- Depois que você iniciou o Ensino Médio/Profissionalizante na EFA, quais projetos tem desenvolvido na sua propriedade? Por que?**13- O ensino proporcionado pela EFA fortalece a agricultura camponesa?**

Sim () não ()

Como?_____

14- Na sessão que está com a família:

() participa da associação/comunidade

() Participa de atividades comunitárias na comunidade

() faz tarefa da escola

() Descansa

() aplica na propriedade o que aprendeu na escola

() Trabalha

() outros, qual/quais?_____

Participa de movimentos sociais? Sim () Não () Quais?_____

15- Ao concluir o Ensino Médio/Profissionalizante, qual curso você gosta cursar?_____**16- Você tem realizado algum experimento na sua propriedade/comunidade ? ()**

sim () não. Qual. Quem orienta?_____

17- Qual a importância da EFA para a educação do campo e para agricultura camponesa? Justifique:

**18- Você está satisfeito com a formação profissional da EFA? () sim
() não Por quê?**

19- Se você não estivesse estudando na EFA, estaria fazendo o que?

20- Qual a renda mensal?

21- A EFA está atendendo as necessidades dos agricultores camponeses? Sim

() Não ()

Quais/Como? _____

QUESTIONÁRIO PARA AS FAMÍLIAS DA EFA

Nome: _____

Idade: _____ sexo: Feminino () Masculino ()

Número de membros da família _____

Município: _____ UF _____

Zona urbana () (Cidade, povoado, distrito, vila)

Zona Rural ()

1- Possui propriedade: sim () não ()

a) Como adquiriu: herança () compra () posse () ocupação ()
outros/quais? _____

b) Qual o tamanho da sua propriedade:

0 a 10 ha () acima de 10 a 30 ha () acima de 30 a 50 ha ()

acima de 50 a 100 ha () acima de 100 a 200 ha () acima de 500 ha ()

acima de 500 a 1000 ha () acima de 1000 ha ()

As atividades realizadas na sua propriedade são com a mão -de-obra:

a) Da família () Possui empregado () Temporário ()

Empregado permanente ()

quantos? _____

2) Que tipo de atividade você desenvolve na sua propriedade:

a) Pecuária () de leite () de corte ()

suinocultura ()

avicultura () apicultura ()

() outros/quais? _____

b) agricultura: arroz () milho () mandioca () feijão () Cana-de-

açúcar () Fruticultura () horticultura ()

() outros/quais? _____

3) A EFA dá algum tipo de orientação técnica: sim () não ()

Como? _____

4) A EFA tem contribuído para o desenvolvimento e fortalecimento da agricultura camponesa? sim () não ()

a) De que maneira? _____

5) Renda:

a) Qual é a renda anual da família: R\$ _____

b) Quais são as fontes de renda da família: _____

6) Você tem acesso a financiamento agrícola?

sim () não ()

Qual? _____

a) A produção da propriedade é para a subsistência ou mercado? _____

b) Onde é feito a comercialização dos seus produtos?

Supermercado () Feira livre () Feira do produtor ()

() Outro. Qual? _____

7) Você faz parte de alguma Associação de Produtores, Cooperativa, Sindicatos?

sim () não ()

Qual/quais? _____

8) Quais os problemas e dificuldades que você enfrenta com relação à agricultura e pecuária?**9) Quais contribuições os educandos da EFA trouxe para a família?**

a) Melhorou na organização da propriedade Sim () Não ()

b) Implementou novos projetos na propriedade Sim () Não ()

Qual/Quais? _____

10) A EFA está atendendo as necessidades dos agricultores camponeses? Sim () Não () Como? _____

QUESTIONÁRIO**PARA OS MONITORES (AS) / PROFESSORES (AS) DA EFA**

EFA: _____ Município: _____

Nome completo: _____

Idade: _____ Sexo: Feminino () Masculino ()

1- Formação: Não possui curso superior()

Possui curso superior completo()

Incompleto()

Graduação: _____

Possui especialização ()

Não possui especialização ()

2- Qual/quais disciplina/as que**lecionam?** _____**3- Qual sua origem:**

a) onde nasceu: campo () cidade ()

b) Município: _____ UF: _____

4- Há quantos anos você trabalha na EFA?**5- Por que escolheu a EFA para trabalhar?****6- Você recebeu formação específica para ser monitor (a) da EFA ?**

Sim () não

() Por quê? Qual?

7- Você teria interesse em fazer um curso de formação em Pedagogia da**Alternância e educação do campo? Sim () não () Por quê?****8- A EFA contribui para a educação do campo:**

Sim() não() De que maneira? _____

9- Qual é a concepção de Educação trabalha pela EFA?

10- Você conhece as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo? Sim () não()

Se sim elas são colocadas em prática no cotidiano da escola?

11- Qual a importância do grupo (equipe de monitores) para o campo?

12- A EFA está contribuindo para o fortalecimento e desenvolvimento da agricultura camponesa? Sim () não() De que maneira?

13- A EFA realiza alguma atividade técnica nas propriedades dos educandos e comunidades? Sim () não ()

Qual/quais? _____

1- A EFA oferece o Curso Médio e educação profissional?

2- A Escola utiliza a Pedagogia da Alternância: sim () não()

3- A Alternância é: semanal () quinzenal()

4- A EFA trabalha o Plano de formação? _____

5- A EFA trabalha o Plano de Estudo? _____

3- A EFA realiza visita as famílias?

Sim () não()

a) Cada família recebe quantas visitas por ano: _____

b) Quais atividades são realizadas durante as visitas?

4- Como é a relação da EFA com as famílias e comunidades? _____

5- Em que momentos as famílias de agricultores camponeses participam da EFA?

6- Como é a participação das famílias na associação?

7- A EFA tem participado das lutas e dos movimentos sociais da região? Quais e como?

8- A EFA participa de quais atividades e eventos na região?_____

9- A EFA está atendendo as necessidades dos agricultores camponeses? ()

Sim () não Como?_____

Roteiro de Entrevista
Membro da Associação

Entrevistado(a): _____

EFA _____ Município _____ UF _____

Quanto a escola:

- 1- Onde está localizada a Escola Família Agrícola?
- 2- Quando e por que a escola foi criada?
- 3- De quem foi a iniciativa?
- 4- Houve participação dos movimentos sociais? Quais?
- 5- Quem financiou a construção do prédio? Qual foi a participação do poder público: municipal, estadual, nacional ou ONGs estrangeiros? Qual?
- 6- Como foi à participação das famílias e das comunidades na construção da escola?

Quanto à associação:

- Existe uma associação da escola? Quando foi fundada? Quem é o presidente?
- 2- Qual é a função e o papel da associação?
 - 3- Como é financiado o Projeto EFA? E de onde vem os recursos financeiros? Qual a participação do poder público?
 - 4- As famílias participam da gestão da escola? De que forma?
 - 5- A EFA possui propriedade? Tem quantos hectares?
 - 6- Quais são as atividades desenvolvidas na propriedade da EFA ? Quem cuida?

7- Tem funcionários para a propriedade? Quantos?

8- Associação da EFA enfrenta dificuldades para gerir a escola? Quais são?

9- Essas dificuldades se referem as quais aspectos? Por quê?

10- Qual a importância da EFA para o fortalecimento d a agricultura camponesa?

SECRETARIA DE AGRICULTURA

Entrevistado (a): _____

Município: _____

1.0- Qual a extensão territorial do Município?

2.0- Qual é situação fundiária do município?

3.0- Existem quantos móveis rurais no Município?

4.0- Qual o tamanho médio das propriedades rurais?

5.0- Qual a principal fonte de renda do Município?

6.0- Quais as principais atividades agrícolas do município? E qual a participação da agricultura camponesa familiar?

7.0- Existem projetos de Assentamentos de Reforma Agrária? Quantos?

8.0- Quando iniciou a luta pela terra no município? Qual o número de famílias assentadas?

9.0- Os Projetos de Assentamentos Rurais trouxe benefícios para o Município? Por que?

10- A produção de alimentos aumentou no Município com a implantação dos Assentamentos Rurais?

11- A Secretaria de Agricultura presta algum tipo de assessoria técnica aos agricultores familiares camponeses? Como?

12- Existem projetos que financiam à agricultura no município? Qual?

13- Todos os agricultores têm acesso aos financiamentos?

14- Existe algum tipo de assistência técnica? Quais órgãos responsáveis?

15- Qual papel da Secretaria de Agricultura do Município em relação aos agricultores?

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SUBSECRETARIA

Secretário (a):

Município:

1- Existem quantas escolas no campo de 1ª a 4ª ano e da 5ª a 9ª ano no Município de?

2- O Município de Goiás possui quantas escolas de Ensino Médio e Profissionalizante?

3- Existe alguma legislação que regulamenta o ensino no campo? Quais são suas finalidades?

4- Todos os professores das escolas no campo possuem graduação?

5- Os professores recebem formação específica para atuarem nas escolas no campo/rurais? Que tipo de formação?

6- A grade curricular e os conteúdos trabalhados na escola rural é adaptado a realidade do campo? Por quê?

7- Como o ensino da escola no campo está contribuindo para a formação dos jovens camponeses? Comente?

8- Existe algum projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação para melhorar a qualidade do ensino das escolas no campo? Quais?

9- Quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores que trabalham na escola rural?

10- Quais são os maiores problemas e dificuldades enfrentadas pelos alunos que estudam na escola rural?

11- Qual a importância da escola no e do campo? Por que?

12- A Secretaria Municipal de Educação, transportam alunos do campo para estudarem na cidade? Por que?

13- Qual o número de alunos matriculados nas escolas rurais do Município?

14- As escolas do campo trabalham os aspectos sócio-culturais da cultura camponesa? Como?

15 - Como é a relação da Secretaria Municipal da Educação com a EFA? E qual é a sua importância para o município?

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DA EFA

EFA _____

Nome: _____

Idade: _____ Série: _____

Naturalidade: _____

1- Você gosta de estudar geografia? Por quê? _____

2- A geografia contribui para estudar os problemas do campo? De que maneira? _____

3- Os conteúdos estudados na geografia têm relação com o campo? Explique. _____

4- O Professor de Geografia preocupa em trabalhar as questões ligadas ao cotidiano dos alunos? Como/Quais?
_____5- Em sua opinião o ensino da geografia ajuda a compreender as relações que ocorrem nos diferentes espaços (campo e cidade)? De que maneira?

6- De modo geral quais são os conteúdos estudados no ensino de geografia na EFA? _____

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Nome: _____
Idade: _____
Sexo: _____
Local: _____
Data: _____

- 1- Há quanto tempo você é presidente da Associação? Qual é a função e o papel da Associação?
- 2- Quais são as reais possibilidades e perspectivas no que se refere à sustentabilidade econômica da EFA? Qual é a política da Associação?
- 3- Quais são as Instituições financiadoras do Projeto EFA ? (Públicas, Privadas, estrangeiras) Convênios: Prefeitura, Estado, Governo Federal? Quais Ministérios?
- 4- As famílias participam da gestão? De que forma?
- 5- A Associação enfrenta dificuldades para gerir a escola? Quais?
- 6- Associação tem preocupação com a formação da equipe de monitores? O que tem feito neste sentido ou o que está pretendendo fazer?
- 7- Qual é o compromisso da EFA com o campesinato e agricultura camponesa familiar?
- 8- As ações pedagógicas da escola estão fortalecendo e melhorando as práticas agropecuárias nas propriedades dos alunos? De que maneira?
- 9- O processo formativo na alternância acontece durante a sessão família? Como? Quais são as atividades que são exercidas pelos alunos/famílias e comunidades rurais?
- 10- A EFA desenvolve quais ações pedagógicas/técnicas nas comunidades rurais? Qual é a metodologia para a realização dessas atividades?
- 11- Os alunos que estudam na EFA estão permanecendo no campo? Trabalhando com projetos novos?
- 12- Observações?

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS

Nome: _____
Idade: _____
Sexo _____
Local: _____
Data: _____

1-A pedagogia da alternância e os instrumentos pedagógico estão sendo trabalhados na EFA? Como? Por quê

2- A Associação, a Equipe de monitores, os alunos, as famílias tem clareza da proposta da EFA? Por quê.

3-Como que a Escola através da sua ação educativa trabalha as questões do campo (as festas, mutirões, campesinato, agricultura camponesa, outras...). Por quê?

4-Você considera ótima, boa, regular ou péssima à atuação da direção e da coordenação pedagógica? Por quê?

5-A FA está correspondendo às expectativas dos alunos/famílias?

ENSINO TÉCNICO

1-A EFA trabalha com agroecologia? Por quê

2-Existem campos de experimentos? (propriedade da escola/propriedade das famílias), Quais? Por quê?

3-Os Técnicos da EFA acompanham as propriedades das famílias (Orientação técnica, curso de qualificação, Palestra e outros) (Quais ?) Por quê.

VISITAS AS FAMÍLIAS

- 1-Como você avalia as visitas às famílias? Em que as visitas contribuem? Quais são os efeitos das visitas para os alunos/famílias e a Escola? Por quê
- 2-Quais são os temas/discussões/ orientações que são trabalhadas durante as visitas? 3-O que precisa mudar/melhorar nas visitas?

PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

- 1-Como é a participação dos alunos na Escola (Associação, discussões, debates) (São ouvidos, consultados) Por quê?
- 2-Você considera a EFA democrática e participativa? Por quê
- 3-O que precisa mudar?

ASSOCIAÇÃO

- 1-Como é atuação da Associação de pais e Alunos da EFAGO?
- 2- As famílias participam? Por quê.