



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS CATALÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
GEOGRAFIA E ORDENAMENTO DO TERRITÓRIO**



ANA PAULA DE MEDEIROS FERREIRA

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA (GO):
Uma Proposta de Educação Camponesa?**



CATALÃO (GO)

2011

ANA PAULA DE MEDEIROS FERREIRA

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA (GO):

Uma Proposta de Educação Camponesa?

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Geografia da Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Geografia.

Área de concentração: Geografia e Ordenamento do Território.

Linha de Pesquisa: Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Helena Angélica de Mesquita.

CATALÃO (GO)

2011

À minha família.

A todos os camponeses e camponesas,
que entre as lutas travadas está a luta por
uma educação do campo comprometida
com a cultura camponesa; e

Às crianças e jovens do campo que ainda
são obrigados a abandonar suas raízes,
para terem a oportunidade de sonhar
com um futuro melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus;

À minha mãe dona Alsenir, meu pai seu Antonio, minha irmã Marisa e meu namorado Rodrigo, por terem me compreendido nos momentos em que tive de abrir mão de sua companhia e por me apoiarem em todos os momentos. Obrigada pelo amor, carinho, segurança e confiança depositada em mim;

À Prof^a. Dr^a. Helena Angélica de Mesquita, orientadora desta pesquisa, que soube compreender as mudanças pelas quais passou a minha vida nesses dois anos e buscou me ajudar de todas as formas, mesmo com as dificuldades da peleja do dia a dia;

Aos companheiros de caminhada, mestrandos do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFG, Campus Catalão, com os quais dividi alegrias, angústias, sonhos, boas risadas e sofrimentos. Como esquecer as aulas do Manoel Fernandes, Maria Geralda e Marcelo Mendonça, que nos causaram muito conhecimento, é claro, mas também muito sofrimento! Gostaria de agradecer em especial algumas pessoas com as quais tive uma maior convivência: Priscila, Kátia, Letícia, Roberli, Núbia, Juniele, Cláudia, Jaqueline, Kelly. Obrigada pelos momentos compartilhados;

Agradeço ao José Aparecido Lima Dourado, baiano “arretado”, genioso que só ele! Obrigada pelos conselhos, críticas (construtivas), amizade, companheirismo e pelas boas gargalhadas que me proporcionou. Com ele essa caminhada foi mais prazerosa;

À Ana Paula da Silva de Oliveira Ferreira, chará, amiga, generosa. Muito obrigada pelos “galhos quebrados” e, principalmente, pela amizade;

À banca, composta pelos professores Marcelo Rodrigues Mendonça e João Batista Pereira de Queiroz, pelas sugestões, críticas e conhecimento;

À professora Maria Ozanette de Medeiros da Universidade Católica de Brasília pela orientação no Estágio e Docência, momento muito importante, que me proporcionou conhecer um pouco do trabalho de um professor universitário;

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG, Campus Catalão e à Universidade Federal de Goiás;

A todos os professores das disciplinas cursadas e a todos os professores do Programa;

A CAPES pela concessão da bolsa de mestrado;

À Priscila, secretária do programa, pelo excelente trabalho desempenhado e dedicação;

Agradeço a todos os homens e mulheres que trabalham na EFAORI, em especial, gostaria de agradecer à coordenadora pedagógica da EFAORI, Luiza e ao seu esposo Antonio “Baiano”, ao Cícero, diretor da EFAORI, ao professor de Geografia César Augusto de Castro e à Sandra, secretária da Escola, que sempre atendeu às minhas solicitações com presteza. Sem a contribuição destas pessoas essa pesquisa não teria sido realizada;

Aos estudantes da EFAORI e aos familiares pela confiança depositada respondendo aos questionários;

Aos egressos, pela atenção que me deram, deixando seus afazeres para irem ao meu encontro ou abrirem suas casas para me receber e responder aos meus questionamentos; e

Por fim, obrigada a todos que cruzaram meu caminho nesses dois anos e direta ou indiretamente, deixaram sua contribuição, seja através de críticas, palavras amigas, pessoas que com apenas uma frase conseguem mudar muita coisa em nosso interior.

A todos meu MUITO OBRIGADA, me orgulho de fazerem parte da minha história!

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender a Escola Família Agrícola de Orizona (GO) - EFAORI, uma experiência de educação alternativa às convencionais, direcionada aos jovens do campo. Espera-se compreender como se organiza a escola, sua política e se a mesma tem atendido aos seus objetivos. Historicamente, a educação formal brasileira foi organizada para legitimar os interesses das classes dominantes e com a educação do campo a realidade não é diferente. Faltam políticas públicas eficientes, que forneçam aos jovens do campo uma educação que os prepare para a vida e o trabalho no campo. As EFA's surgiram na França na década de 1930 e chegaram ao Brasil no estado do Espírito Santo na década de 1960, aliada à luta dos movimentos sociais pela terra e por uma *educação do campo* diferenciada. Logo a experiência se espalha por todas as regiões do Brasil, para se opor à *educação rural* oferecida às crianças e jovens camponesas. No final da década de 1990 foi fundada a EFAORI, localizada no município de Orizona (GO) a 138 km da capital do estado, Goiânia. Uma forte característica do Município de Orizona é a grande presença da agricultura camponesa, assim, era necessária uma educação diferenciada para esses jovens, condizente com a realidade do município. O principal objetivo das EFA's é fornecer condições para que os jovens permaneçam no campo com boas condições de vida. As EFA's estão associadas à Pedagogia da Alternância, metodologia na qual os estudantes permanecem um período na escola, em regime de internato e o mesmo período na propriedade aplicando os conhecimentos apreendidos. O objetivo da integração escola/meio social é a formação integral dos jovens, considerando a realidade vivida. O interesse por estudar o tema surgiu da inquietude acerca do descaso com a educação brasileira, em especial a educação do campo. As EFA's apresentam-se, não apenas como uma alternativa ao modelo de educação dominante, mas principalmente, como uma educação que não se sujeita aos ditames da economia, mas busca uma transformação social. Para chegar aos resultados foram aplicados questionários a 56% dos estudantes da escola e foram feitas entrevistas com 20% dos egressos das turmas de 2007, 2008 e 2009, além de conversas informais com estudantes, professores e demais funcionários. A EFAORI, como foi constatado nesta pesquisa, tem contribuído para a emancipação social dos jovens do campo. Constatou-se que 70% dos jovens pesquisados migraram para as áreas urbanas para dar continuidade aos estudos, no entanto, afirmaram que pretendem retornar ao campo com uma formação que os permita melhorar os rendimentos da família. Espera-se que esta pesquisa contribua com a experiência das Escolas Família Agrícola, em especial com a EFAORI, no sentido de permitir que algumas questões referentes à escola sejam repensadas e que os aspectos positivos sejam reforçados com o intuito de fortalecer essa experiência que se apresenta como alternativa às famílias camponesas.

Palavras-chave: EFAORI. Famílias Camponesas. Educação. Movimentos Sociais.

ABSTRACT

This research's main objective is to understand the EFAORI (in english: Orizona's Family Farm School), an alternative experience focused on educating the peasant young. It is expected to understand how does the school organizes it's policy and itself, and if it has achieved it's goals. Along the history, Brazilian's formal education was organized to guarantee the dominant classes's interests and with the countryside's education it is not different. There is a lack of efficient public policy that provides a preparating education to the peasant young to the life and work on their reality. The EFA's(FFS) started in the 1930s in France and first came to Brazil in 1960, in Espírito Santo, allied with the social fight for land and education. Soon the experience spreads along all Brazilian's regions, to make opposition against the rural education offered to the peasant young. In the end of the 1990s was created the EFAORI, located 130 km away from the capital of Goiás State, Goiânia, in the small town of Orizona(GO). A strong feature of Orizona is the great presence of agricultural activities, so there was a necessity of having a differentiated education to these young, for them to be adapted to their reality. The FFS's main goal is to provide the young good conditions to stay in the farm with quality of life. The FFS are associated with the pedagogy of alternation, in which the students stay a period boarding school, and another period, with the same duration, in the farm, practicing what was learnt in the school. The objective of the school - social environment integration is the complete educative formation of the young, considering their daily realities. The interest for studying this subject came from the disquietude upon the neglected Brazilian's education, particularly in the farms. The FFS shows themselves, not only as an alternative to the dominant model of education, but, mainly, as an education that does not undergo to the dictates of economy, and worries about a social transformation. To get to the results, there was made a questionnaire with 56% of the school's students and interviews with 20% of the egresses from the school in the years of 2007, 2008 and 2009. Informal conversations were also made with students, teachers and other school employees. The EFAORI, as concluded in this research, has contributed to the social emancipation for the young peasant. It was concluded that 70% of the young interviewed migrated to the urban areas to give continuity to their academic life, however, they assumed that they wish to go back to the farms with a better formation, which would improve their family's income. This research is expected to contribute with the experience of FFS, especially the EFAORI, towards allowing some questions about school to be rethought, and it is expected, as well, that the positive points get reinforced, aiming to strengthen this experience which is a good alternative to the farm families.

Key-words: EFAORI. Farm Families. Education. Social Movement.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01 – IV Congresso e V Assembléia das Escolas Família Agrícola do Centro-Oeste e Tocantins -----	70
Foto 02 – Orizona (GO). EFAORI. IV Congresso e V Assembléia das Escolas Família Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins -----	71
Foto 03 – Orizona (GO). EFAORI. Aula de inglês na turma de 2º ano-----	98
Foto 04 – Orizona (GO). EFAORI. Refeitório e espaço de convivência entre os jovens nas horas vagas-----	98
Foto 05 – Orizona (GO). EFAORI. Laboratório de informática-----	102
Foto 06 – Orizona (GO). Dormitório masculino-----	107
Foto 07 – Orizona (GO). Estudante tratando os animais-----	108
Foto 08 – Orizona (GO). Colheitadeira John Deere na área de cultivo da EFAORI--	110
Foto 09 – Orizona (GO). Estudantes da EFAORI em um momento de descanso após o trabalho na plantação de milho e soja-----	111
Foto 10 – Embalagem de sementes de soja utilizada pelos estudantes da EFAORI. -	111
Foto 11 – Orizona (GO). Plantação de soja nos arredores da EFAORI-----	112
Foto 12 – Orizona (GO). EFAORI. Horta cultivada pelos estudantes da escola-----	113
Foto 13 – Orizona (GO). Biblioteca da EFAORI. Estudantes usando os nootbooks na confecção do PPJ-----	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Centros Familiares em Alternância no mundo-----	65
Tabela 02 – Distribuição dos CEFFA's no Brasil-----	66
Tabela 03 – A presença das EFA's no Brasil por região e as Associações Regionais--	69
Tabela 04 – Utilização das terras em Orizona (GO) 1970-1995/96-----	92

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 01 – O processo de alternância -----	74
Fluxograma 02 – Representação gráfica dos quatro pilares dos CEFFA's-----	76

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Localização do Território da Estrada de Ferro no estado de Goiás-----	87
Mapa 02 – Localização do município de Orizona no Estado de Goiás-----	89
Mapa 03 – Município de Orizona/GO: uso do solo-2010-----	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Principais instrumentos metodológicos utilizados nos CEFFA's-----	78
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Orizona (GO): Estrutura fundiária (ha): número de estabelecimentos, 1970-1995/96-----	93
Gráfico 02 – Média de idade dos estudantes da EFAORI-----	114
Gráfico 03 – Tamanho das propriedades das famílias dos alternantes -----	115
Gráfico 04 – Origem dos rendimentos da família-----	116
Gráfico 05 – Rendimento da família (em salário mínimo)-----	117
Gráfico 06 – O que gostam de fazer nas horas vagas-----	118
Gráfico 07 – Pensam em morar na cidade-----	120
Gráfico 08 – Do que mais gostam na propriedade -----	121
Gráfico 09 – O que pretendem fazer quando saírem da EFAORI-----	123
Gráfico 10 – Caminhos trilhados pelos egressos-----	125
Gráfico 11 – A EFAORI fornece condições para a permanência dos jovens no campo?-----	128

LISTA DE ABREVIATURAS

AEFACOT – Associação das Escolas Família Agrícola do Centro-Oeste e Tocantins
CNBB – Comissão Nacional dos Bispos do Brasil
CEFFA – Centro Familiar de Formação Por Alternância
CFR – Centro Familiar Rural
CNE/CEB – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ Câmara de Educação Básica
COAPRO – Cooperativa Agropecuária de Produtores Rurais de Orizona
CPT- Comissão Pastoral da Terra
EFAORI – Escola Família Agrícola de Orizona
EFA – Escola Família Agrícola
EUA – Estados Unidos da América
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE – O Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EFAGO – Escola Família Agrícola de Goiás
GETeM – Núcleo de Pesquisa: Geografia, Trabalho e Movimentos Sociais
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa*
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JUC – Juventude Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MEB – *Movimento de Educação de Base*
MEPES - *Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo*
MFR – Maison Familiale Rurale
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
ONG – Organização Não-Governamental
PIB – Produto Interno Bruto
PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROLICEN – Programa de Licenciatura
SUDENE – Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SRA/MDA – Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário

TAC – Termo de Compromisso de Ajuste de Conduta

UNEFAB – União das Escolas Família Agrícola do Brasil

UCB – Universidade Católica de Brasília

URSS – União das Repúblicas Soviéticas e Socialistas

UFG/CAC – Universidade Federal de Goiás, Campus Catalão

USAID- UNITED STATES AGENCY FOR INTERNATIONAL DEVELOPMENT

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	01
INTRODUÇÃO	06
1 CAPÍTULO 1 A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL DO SÉCULO XX: histórica sujeição ao capital	13
1.1 Educação: diferentes olhares	14
1.2 A educação no contexto das transformações sociais a partir da segunda metade do século XX	22
1.2.1 O desenvolvimento econômico do Brasil na segunda metade do século XX	24
1.2.2 O processo de modernização da agricultura no Brasil e os movimentos sociais do campo	30
1.2.3 A sujeição da educação ao capital no contexto da modernização do país	36
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: as EFA's no contexto da luta pela terra	45
2.1 Educação rural: a formação para o (des)emprego	51
2.2 Educação do campo: a preparação para a vida	59
2.3 A Pedagogia da Alternância: do surgimento na França à territorialização no Brasil	63
2.4 O surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil	66
2.5 Os instrumentos metodológicos da EFA's	74
2.6 A educação do campo e a valorização da cultura camponesa	80
3 COMPREENDENDO A EFAORI: O OLHAR DOS ESTUDANTES E OS CAMINHOS TRILHADOS PELOS EGRESSOS	86
3.1 Algumas reflexões sobre Orizona	87
3.2 A EFAORI: uma escola camponesa?	96
3.3 Principais instrumentos metodológicos utilizados pela EFAORI	103
3.4 O cotidiano dos estudantes na EFAORI: compreendendo um pouco mais a Pedagogia da Alternância	106
3.5 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: quem são os estudantes da EFAORI?--	114

3.6 Os egressos: reflexos de uma educação emancipadora? -----	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	133
REFERÊNCIAS -----	136
ANEXOS -----	142

APRESENTAÇÃO

Antes de adentrar a teoria pensei ser importante falar um pouco da minha trajetória, como pessoa e como pesquisadora, dos caminhos trilhados até adentrar a vida acadêmica, pois esta pesquisa não se resume aos dois anos dedicados ao Mestrado, ela carrega muito das minhas experiências, da minha visão de mundo, das minhas verdades e incertezas. Conto agora um pouco o que me trouxe até aqui.

Desde muito nova aprendi muitas coisas sobre a vida, que só foram possíveis devido ao lugar no qual nasci. Vivi até os quinze anos no subúrbio da cidade de São Vicente (SP). Morava no bairro Humaitá, um conjunto habitacional, que devido à ocupação desordenada presentes nas médias e grandes cidades do Brasil, foi crescendo cheio de problemas: violência, saúde precária, escolas sem infraestrutura, nenhuma opção de lazer. Descobri o sentido da palavra segregação.

No ano de 2001 meu pai foi trabalhar na cidade de Catalão (GO), para a qual nos mudamos no mesmo ano. Mudar para uma cidade nova tão diferente da que nasci e vivi até então, não foi fácil, aprendi o sentido da palavra saudade. Mas aprendi muitas coisas também, aprendi que o Brasil é muito grande, não só em tamanho, mas em cultura, em beleza, descobri o Cerrado e o encanto de se viver em uma cidade do interior.

Terminei o Ensino Médio no ano de 2003. Nunca fui daquelas pessoas que sonha em seguir uma carreira, me interessava por diversas áreas, queria ser milhares de coisas, seguir milhares de caminhos. Mas, aprendi que a vida é feita de escolhas, sendo assim, deveria escolher que curso fazer. Escolhi fazer o curso de Geografia. Aprendi que a Geografia é uma ciência sedutora.

Aprendi também, que a experiência de se passar por uma universidade, de preferência pública, é inesquecível. É uma pena que poucos jovens brasileiros tenham essa oportunidade.

No primeiro ano do curso os estudos ainda não eram a prioridade. Os “botecos” em frente à faculdade eram tentadores! A partir do segundo ano decidi levar os estudos mais a sério. Passei a estudar mais, ler todos os textos e a me interessar pela pesquisa. Procurei alguns professores e demonstrei meu interesse em trabalhar em projetos. Logo surgiram as oportunidades.

O primeiro projeto do qual participei foi como bolsista do *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)*, que se intitulava *O trabalho como (Re) Existência nas áreas de Cerrado: um estudo de caso a partir da Barragem Serra do Facão em Catalão (GO)* que propunha estudar os atingidos pela Barragem Serra do Facão localizada no Rio São Marcos no município de Catalão (GO), sob a orientação do Professor Marcelo Rodrigues Mendonça. Passei a integrar o Núcleo de Pesquisa Geografia Trabalho e Movimentos Sociais (GETeM). Desde então me apaixonei pelo mundo da pesquisa e pela Geografia Agrária.

O projeto sobre os atingidos pela barragem Serra do Facão me permitiu adentrar em um universo até então desconhecido, o universo das comunidades rurais. Mesmo sendo neta e filha de camponeses, pois meus pais foram criados no Ceará e trabalhavam na “roça” para ajudar os pais na lida do dia a dia, são como diria meu amigo José Dourado: “camponeses caatingueiros”, essa era uma realidade alheia à minha.

O projeto me levou a visitar algumas famílias que foram expropriadas pela Serra do Facão e ao mesmo tempo em que me aproximei da realidade daquelas pessoas vivenciei um momento de muita tristeza, pois àquelas famílias estavam perdendo suas terras, suas casas, suas raízes para o grande capital. Aprendi que o mundo é injusto e que quase sempre prevalecem os interesses dos ricos.

Durante a graduação fui me encantando por estudar a Educação. A Geografia Agrária e as disciplinas que envolviam o ensino de Geografia se tornaram minhas áreas favoritas dentro do curso. Encantava-me discutir os problemas e as possíveis soluções na área da educação, a cultura e a luta das famílias camponesas pelo acesso e permanência na “*terra de trabalho*”.

No ano de 2007, após ter concluído a pesquisa sobre os expropriados da Barragem, comecei a trabalhar no projeto “*GEOGRAFIA E AGROECOLOGIA - produção e disponibilização de materiais didáticos para a Rede Pública de Ensino do município de Catalão (GO)*”, também sob a orientação do professor Marcelo Rodrigues Mendonça. A pesquisa foi financiada pelo Programa de Licenciatura da UFG (PROLICEN), um programa voltado para os cursos de licenciatura com o objetivo de realizar pesquisas na área da educação.

Durante o período da pesquisa, além de conhecer a agroecologia, que são práticas alternativas de cultivo comprometidas com o homem e com o meio ambiente, pesquisei duas escolas públicas do município de Catalão (GO), entrevistando

professores e aplicando questionários aos estudantes. Isto me aproximou mais do universo da educação e fez crescer as dúvidas e inquietudes que trazia dentro de mim desde meus tempos no ensino básico.

Naquela pesquisa, busquei compreender como os estudantes do município de Catalão percebiam as práticas agroecológicas praticadas na região nas comunidades rurais do município e municípios vizinhos. Lembrando que essas práticas são bastante difundidas, principalmente, através do cultivo das sementes crioulas, que são sementes que não sofreram modificações genéticas. Todo ano, para comemorar a colheita do milho crioulo, acontece a Pamonhada, evento que reúne as famílias camponesas, pesquisadores, imprensa e comunidade em geral.

Nos questionários que foram distribuídos nas escolas pesquisadas, uma das perguntas era se os estudantes conheciam as experiências agroecológicas da região. 80% dos estudantes responderam que não tinham conhecimento de tais experiências e 60% afirmaram que as práticas agrícolas modernas, baseadas no uso de agrotóxicos e demais insumos químicos, não poluem o meio ambiente. Aprendi que a escola não ensina sobre o lugar da gente.

No Trabalho de Conclusão de Curso pesquisei o cultivo de sementes crioulas na Comunidade Rural Ribeirão, no município de Catalão (GO), o que me permitiu ter mais contato com essa experiência e conhecer pessoas incríveis, como o seu Limírio, camponês, um sábio, que, por ser um dos moradores mais antigos da comunidade, relatou em uma hora de entrevista todo o processo de modernização da agricultura na região de Catalão que presenciou. Aprendi que a sabedoria não necessariamente está vinculada aos livros, à universidade.

Cursar Geografia me proporcionou ver o mundo de outra forma. Muitos paradigmas se romperam em meu interior. Viajei, participei de congressos nacionais e internacionais, aprendi a ser mais independente, conheci pessoas maravilhosas de todos os lugares deste país, conheci lugares lindos, fui a festas, me embeguei, li livros, sorri, me indignei, vivi. Depois de concluído o curso dentro dos quatro anos, uma mistura de sentimentos tomaram conta de mim. A sensação de missão cumprida se misturou ao vazio. E agora José? Dar aula? Continuar os estudos? Decidi fazer o Mestrado.

Assim, no ano de 2009 fui aprovada para o Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG, Campus Catalão. O projeto inicial propunha tratar das experiências agroecológicas na região do município de Catalão (GO), inclusive a

suposta experiência desempenhada pela Escola Família Agrícola de Orizona (GO) – EFAORI. Mas, ao conhecer a EFAORI, no mês de maio de 2009 o encantamento foi inevitável. A experiência das Escolas Família foge a todos os referenciais de educação que eu tinha até então. Uma escola voltada para os jovens do campo e que busca prepará-los para continuar no campo, parecia digna de ser estudada mais afundo.

Outra questão que desencadeou esta pesquisa foi observar muitos colegas da universidade sendo obrigados a deixarem o campo e migrar para as cidades em busca de melhores condições de vida. Na área rural do município de Catalão, por exemplo, não há escolas de Ensino Médio, ou seja, quando terminam o Ensino Fundamental, quem quer dar continuidade aos estudos é obrigado a estudar nas escolas das cidades, que não estão preparadas a oferecerem um ensino de qualidade para estes jovens. Estes, baseada em experiências vivenciadas, pois quando cursei o Ensino Médio tinha muitos colegas do campo, sofrem com o preconceito por parte dos jovens das cidades, que os taxam de “roceiros”, “caipiras”, entre outros. Nas conversas com colegas do campo, muitos se mostravam descontentes em ter que estudar nas escolas das cidades, e lamentavam a possível mudança definitiva para as áreas urbanas, em decorrência da falta de oportunidades no campo, como falta de preparação para o trabalho na propriedade, falta de recursos para realizar melhorias na mesma, falta de infraestrutura como estradas, postos de saúde, escolas, enfim, eram elencados diversos problemas.

O primeiro ano do Mestrado foi dedicado às disciplinas e às participações em Congressos, publicação de artigos em eventos e revistas, levantamento bibliográfico. No final de 2009 fui aprovada em um concurso público em Brasília. Como já havia concluído as disciplinas não tive problemas com relação ao Mestrado, pois agora restava realizar a pesquisa de campo e escrever os capítulos.

Esse foi um período difícil na minha vida, ficar longe da família, me adaptar a uma cidade grande como Brasília depois de conhecer o encanto que é morar em uma cidade de interior. Mas como sempre em minha vida, me adaptei e aprendi muito. Aprendi que sair da casa dos pais e migrar para uma cidade estranha requer coragem. Coragem para enfrentar a vida, o estranhamento, a responsabilidade de pagar as contas, ser independente. Mas pude contar com ajuda de muita gente, sem as quais não sei se teria conseguido.

Hoje, adaptada à nova vida e concluindo o Mestrado, percebo o quanto aprendi e o quanto ainda tenho a aprender sobre a vida. Depois destes dois anos

de muito aprendizado, o que me resta é continuar na labuta do cotidiano, sonhando com um mundo melhor e mais justo.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar uma experiência educacional alternativa às convencionais, a Escola Família Agrícola de Orizona (GO) – EFAORI. Esta escola, localizada na área rural do município de Orizona (GO), a 138 km da capital, Goiânia, oferece o Ensino Médio e o Curso Técnico em Agropecuária e, destina-se, exclusivamente, aos jovens que vivem nas áreas rurais.

As Escolas Família têm sua origem na França e chegaram ao Brasil na década de 1960 no estado do Espírito Santo e têm como principal objetivo oferecer aos jovens do campo uma educação diferenciada através da Pedagogia da Alternância, e que lhes forneça condições para permanecer no campo com condições dignas de vida. Na

Pedagogia da Alternância os jovens permanecem um período na escola em regime de internato e o mesmo período na propriedade dos pais aplicando os conhecimentos apreendidos. O objetivo da alternância é a formação integral dos jovens, aliando a teoria à prática.

Historicamente, a educação formal no Brasil foi constituída para atender aos interesses das classes dominantes. O modelo educacional brasileiro foi sendo organizado de acordo com o contexto econômico do país, mascarando a realidade e causando conformismo com as injustiças sociais. Com relação à educação do campo, a situação foi a mesma. Escolas sem infraestrutura, currículos que não valorizam as raízes das crianças e jovens. Atualmente, o poder público tem optado por não construir escolas no meio rural e investir em transportes, na maioria das vezes, precários, para levar os estudantes das áreas rurais para as áreas urbanas.

A modernização do país iniciada na década de 1930 e intensificada com o governo de Kubitschek na segunda metade do século XX com a urbanização desordenada, industrialização do país, modernização da agricultura, causaram efeitos catastróficos para o homem e para o meio ambiente, o que fez surgir sentimentos de insatisfação por parte de alguns segmentos da população, o que impulsionou a criação de movimentos sociais urbanos e rurais, principalmente, a partir da década de 1980.

Entre as lutas dos movimentos sociais do campo está a luta por uma *educação do campo* comprometida com as famílias camponesas. Como parte desta luta surge na década de 1990 o “Movimento Por uma Educação Básica do Campo”, apoiado por movimentos sociais do campo, estudiosos e segmentos da Igreja Católica.

As EFA's chegam ao Brasil como parte da luta pelo acesso e permanência na terra, sendo o seu maior objetivo fornecer subsídios para que os jovens tenham condições de permanecer na *terra de trabalho*, e não sejam obrigados a migrarem para as áreas urbanas para terem acesso a escola.

A EFAORI foi implantada no município de Orizona (GO) no ano de 1999. O município tem uma forte presença da agricultura camponesa, mas vem passando por um processo de modernização da agricultura, que se reflete nos arredores da Escola que é cercada por monoculturas de soja. Assim, essa pesquisa busca compreender, entre outros, como tem sido a postura da escola em relação à invasão do agronegócio no município. Acredita-se que este é o momento da EFAORI, como uma escola que tem como objetivo a permanência dos jovens camponeses no campo, se posicionar em relação à formação dos jovens: acatar aos mandos do agronegócio ou

buscar a emancipação, através de formas alternativas de cultivo e da luta com os movimentos sociais. A partir do fio condutor, outras questões foram se delineando com o decorrer das investigações. Procurou-se entender como está organizada a escola, se a mesma apresenta propostas emancipadoras, sua política, quem são os jovens que buscam um ensino diferenciado, como é a realidade do município?

Os procedimentos metodológicos são fundamentais em uma pesquisa, pois são os caminhos que nos levarão aos resultados. Assim, é preciso ter claro os objetivos que se espera alcançar e desenvolver uma estratégia de ação que seja adequada ao tempo que se tem.

No primeiro momento foi feita uma revisão bibliográfica contemplando autores que discutem educação, movimentos sociais, modernização da agricultura, as transformações políticas, econômicas e sociais pelas quais passou o Brasil no século passado, as EFA's no Brasil e a Pedagogia da Alternância. Luna (2000, p. 83) destaca que uma revisão teórica, em geral, tem o objetivo de circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referência teórico que pretende explicá-lo. O objetivo desta etapa foi compreender o contexto da chegada das EFA's no Brasil, na década de 1960 e entender porque houve a necessidade de se criar uma alternativa de educação para se opor à educação formal oferecida pelo Estado. A revisão bibliográfica se seguiu durante todos os momentos da pesquisa, nos quais se buscou estar atento para novos livros, artigos, teses e dissertações que surgissem sobre o assunto.

O trabalho de campo constitui etapa primordial em uma pesquisa. Lacoste (1985) sobre o trabalho de campo afirma que este, para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, também, indispensável. Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas.

No decorrer da pesquisa foram realizados quatro trabalhos de campo. O primeiro foi uma visita feita à EFAORI no mês de maio de 2009 com dois objetivos: apresentar a proposta de pesquisa para a escola requerendo a autorização da direção para a realização da mesa e o segundo objetivo foi conversar com os alternantes do 3º ano do Ensino Médio e compreender como a questão ambiental é tratada na escola. As informações foram utilizadas na confecção do artigo *EFAORI: uma forma alternativa de viver no campo?* Como requisito total para a obtenção de nota na disciplina *Políticas*

Públicas de Meio Ambiente: gestão e sustentabilidade dos recursos naturais, cujas discussões centraram-se em torno da problemática ambiental com enfoque na produção e degradação dos espaços no Bioma Cerrado. Os quinze jovens se sentaram em círculo em um das salas de aula da escola e iniciaram o debate, estimulado por mim e pelo professor de Biologia que estava na sala. Em geral, os jovens mostraram-se maduros com relação à problemática ambiental no Brasil e no mundo. Foi entrevistada também a coordenadora pedagógica, Luiza, que respondeu aos questionamentos acerca da política ambiental utilizada na escola e o senhor Antonio Baiano, presidente do Centro Social Rural de Orizona, um dos fundadores da EFA e o atual vice-prefeito do município, que narrou o processo de implantação da EFAORI em meados da década de 1990. Constatou-se, através das informações prestadas pela coordenadora e pelos estudantes, que a escola busca incentivar uma agricultura sem o uso de agrotóxicos, mas isso é dificultado pelas monoculturas de soja que a cercam.

Na ocasião, foi possível apresentar a proposta da pesquisa para a equipe gestora da escola, conhecer as dependências e entrevistar os professores de Geografia e de Biologia que falaram um pouco sobre a experiência de se trabalhar em um modelo de educação alternativo aos convencionais, dois egressos que na ocasião estavam na escola, um se tornou monitor da EFAORI e o outro, no ano de 2009, era presidente de uma organização de jovens rurais com sede no município de Goiânia.

A segunda visita feita à escola ocorreu no mês de agosto de 2009, quando fui convidada a participar do IV Congresso da Associação das Escolas Família Agrícola do Centro-Oeste e Tocantins (AEFACOT), que acontece a cada dois anos e reúne as escolas que fazem parte da Associação. O evento foi realizado na EFAORI, e reuniu mais de 300 pessoas, entre estudantes, professores, famílias, pesquisadores e etc. O congresso me possibilitou conhecer melhor como funciona a experiência das Escolas, não apenas na EFAORI, mas nas outras escolas também, como estas experiências se integram, além de ter tido a oportunidade de conhecer outros pesquisadores que estudam a temática.

No mês de maio de 2010 foram enviados para a escola 60 questionários (anexo), para que os 53 estudantes da escola, na época, respondessem. Os questionários foram enviados via Correios, acompanhados de duas cópias do termo de autorização para que as informações pudessem ser divulgadas. Os termos foram assinados pelos responsáveis, no caso de estudantes menores de idades. Uma cópia foi

devolvida juntamente com o questionário respondido. Trinta questionários foram respondidos, o que corresponde a 56 % de estudantes participantes da pesquisa.

Em relação aos egressos, houve dificuldade em entrevistar um número grande, pois os mesmos seguiram suas vidas em outros municípios e estados. Conseguimos, através da EFAORI, o telefone de alguns egressos, que permanecem vivendo no estado de Goiás. Entrei em contato e consegui marcar as entrevistas com dez egressos, das turmas de 2007, 2008 e 2009, três egressos da turma de 2007, dois da turma de 2008 e cinco da turma de 2009. De acordo com a coordenação pedagógica da escola, a EFAORI teve nos anos de 2007, 2008, e 2009, respectivamente, vinte e três, catorze e treze estudantes formados, o que representa um universo de cinquenta egressos. Foram entrevistados então, 20% dos egressos dos três últimos anos. Escolhi pesquisar este período devido ao trabalho, realizado por Fonseca (2008), que pesquisou os egressos da EFAORI, até a turma de 2006. Dessa forma, o trabalho da autora foi de grande relevância para esta pesquisa.

As dez entrevistas realizadas com os egressos ocorreram no mês de agosto de 2010, sete foram pessoalmente, e três via internet. Mandamos os roteiros das entrevistas para os jovens que os responderam e nos devolveram. Quatro entrevistas foram realizadas nas dependências da EFAORI, sob a autorização do diretor da instituição, duas entrevistas foram realizadas nas casas dos egressos e uma no local de trabalho do jovem. As entrevistas duraram cerca de vinte minutos cada, e foram gravadas, sob a autorização dos mesmos.

No mês de novembro de 2010 foi realizado o último trabalho de campo, no qual passei dois dias observando a realidade dos jovens, conversando com professores, estudantes, coordenação pedagógica e analisando os recursos metodológicos utilizados pela escola, como o Caderno da Realidade que será abordado no terceiro capítulo, o Projeto Político Pedagógico da escola e o currículo. Na ocasião, pude conversar, informalmente, com os jovens e com os professores, almoçar com os mesmos, conhecer a área de lavoura doada pela Prefeitura (2 km de caminhada, ida e volta, sob o sol escaldante de uma tarde de primavera), momentos fundamentais para a realização desta pesquisa.

Em vários momentos me perguntei o verdadeiro sentido de estar realizando esta pesquisa. Qual o sentido deste estudo para a Geografia e para as ciências em geral? A importância desta pesquisa vai muito além do fato de a mesma abordar a temática Educação, assunto polêmico e tão deficiente de ações que busquem melhorias.

Os leitores dessa pesquisa poderão observar que a mesma envolve pessoas que lutam por um mundo melhor (não consegui fugir do clichê). Um mundo, no qual, os pobres sejam tratados com mais respeito, as crianças e jovens tenham direito a uma educação que valorize seus conhecimentos e sua realidade e que não “zombe” de suas raízes, um mundo no qual milhares de famílias não sejam expulsas de suas casas, de suas terras, um mundo com mais igualdade social.

A EFAORI localiza-se em um município, no qual, a luta camponesa e as associações rurais há muito tempo são atuantes. Um município que busca, através, entre outros, da educação, melhores condições de vida para as famílias camponesas. A EFAORI se mostra como uma alternativa de educação, que como todas as outras, possui problemas, mas que tem conseguido, segundo os próprios jovens entrevistados, melhorar suas vidas, mostrar a importância do campo e de seu trabalho é, portanto, diferenciada das demais.

O fato de estudar uma alternativa ao modelo de educação dominante, já faz esta pesquisa relevante para as ciências e para a Geografia. Mas, as EFA's, em geral, representam o comprometimento da educação com seus sujeitos, diferente de quase tudo que se viu até hoje no campo da educação, que como veremos no primeiro capítulo, foi pensada e institucionalizada para servir aos ditames do Brasil “moderno”.

A pesquisa foi estruturada da seguinte forma: No primeiro capítulo intitulado “*A educação formal no Brasil do século XX: a histórica sujeição ao capital*” serão tratadas as transformações econômicas, políticas e sociais desencadeadas no Brasil, principalmente, na segunda metade do século XX. Será feita uma reflexão deste processo, considerando as consequências da política desenvolvimentista implantada naquele contexto e o contraponto: a emergência dos movimentos sociais na década de 1980. O capítulo traz uma reflexão acerca do conceito de educação de acordo com o olhar de autores como Brandão (2007), Durkheim (1975), Freire (1987), Mézсарs (2008) e Morin (2008). Foi discutido ainda o papel que a educação formal brasileira assumiu no processo de modernização do país, legitimando os interesses do grande capital.

No segundo capítulo, “*Educação do campo e a Pedagogia da Alternância: as EFA's no contexto da luta pela terra*”, foi discutida a educação do campo no contexto das transformações descritas no primeiro capítulo. O agravamento das desigualdades sociais no campo, decorrente do processo de modernização da agricultura, causando a expulsão de milhares de famílias camponesas e o

empobrecimento de outros milhares, fez com que surgissem os movimentos sociais rurais, que lutam pelo acesso e permanência na terra. Como parte da luta desses movimentos, destacamos a luta pela educação do campo e as EFA's como aliadas nesta luta. Entre os principais autores contemplados estão Arroyo; Caldart; Molina (2004), Nascimento (2009), Neto (2009), Queiroz (2004) e Santos (2007).

O terceiro capítulo denominado “*Compreendendo a EFAORI: o olhar dos estudantes e os caminhos trilhados pelos egressos*”, traz as reflexões resultantes do empírico, do vivenciado nos dois anos de pesquisa, das visitas à escola, das conversas informais, das entrevistas, dos questionários, das obras que deram sustentação teórica ao capítulo. Buscou-se responder aos questionamentos que levaram à elaboração desta pesquisa e levantar novos questionamentos. O terceiro capítulo traz algumas considerações acerca do município de Orizona (GO) como: economia, uso do solo, número de habitantes. Foi feita uma análise acerca dos resultados obtidos com os trabalhos de campo. Por fim, trago as considerações finais e as referências utilizadas na realização desta pesquisa.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado mas, faz parte do processo da busca” Freire (1987). Concordo com a afirmação do autor, acredito que em qualquer pesquisa o mais importante não é a chegada, mas sim o percurso, os trabalhos de campo, os congressos, as pessoas que conhecemos, as obras que lemos. É adentrar um universo alheio e tentar enriquecer um pouco mais o nosso. O trabalho escrito é apenas a materialização desses momentos. Espero que esta dissertação possa contribuir de alguma forma com a proposta das Escolas Família e com a EFAORI, em especial. De uma coisa estou certa, mesmo com todas as respostas, nunca conhecerei por completo a realidade da EFAORI, tampouco responderei a todas as indagações, pois apenas quem vivencia todos os dias aquele universo é que pode conhecê-lo a fundo.

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FORMAL NO BRASIL DO SÉCULO XX: HISTÓRICA SUJEIÇÃO AO CAPITAL

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo o que é criado pelo homem. Tanto uma poesia como uma frase de saudação. A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. Isto nos leva a uma segunda característica da relação: a consequência, resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus. O homem não é, pois um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais [a propaganda política ou comercial faz do homem um objeto]. (FREIRE, 1996)

A história da educação sempre foi a história da educação colonizadora. (GADOTTI, 1999).

Este capítulo centra sua discussão no processo de modernização do Brasil desencadeado no século XX, pois é neste contexto que as Escolas Família Agrícola surgem, primeiramente na França, na década de 1930 se espalhando por todo o mundo e chegando ao Brasil na década de 1960. As EFA's surgem no país carregadas de significados, pois refletiram a insatisfação com a educação destinada aos povos do campo, significavam uma ação de resistência à forma como estavam sendo tratadas as famílias camponesas, significavam a resistência às imposições da elite agrária industrial apoiada pelo Estado.

No século XX, o país passou por um processo de transição de uma sociedade baseada no modelo econômico agrícola, onde o poder estava centralizado nas mãos das oligarquias agrárias, para uma sociedade urbano-industrial. O incentivo à modernização da agricultura pelo Estado, na segunda metade do século XX, resultou na desvalorização das famílias camponesas que, expulsas do campo, foram obrigadas a migrar para as áreas urbanas, servindo de mão-de-obra nas indústrias das cidades. Grande parcela destas famílias viveu do subemprego e em condições precárias, disputando os empregos urbanos com pessoas que tinham mais condições e informações. As pessoas expulsas do campo tinham como atividade a lida com a terra e isso nas cidades era quase inútil.

Estes fatores estão diretamente relacionados ao contexto internacional com a movimentação mundial do capital que alterou a divisão internacional do trabalho, levando o Brasil a desempenhar novos papéis no cenário capitalista.

Todas estas questões influenciaram diretamente a consolidação de políticas educacionais no Brasil. Estas se desenharam conforme o cenário econômico e político do período, se mostrando sempre a serviço do capital. Serão tratadas as principais leis da educação e seus desdobramentos na organização da educação no Brasil. Mas, antes de iniciarmos a discussão é preciso fazer uma reflexão acerca do tema “educação” sob o olhar de diferentes autores.

1.1 Educação: diferentes olhares

Realizar uma reflexão acerca da temática educação, não é uma tarefa simples. Este é um tema ao mesmo tempo complexo, se considerarmos a educação como um instrumento de dominação, por exemplo, e ao mesmo tempo simples, se

considerarmos educação como algo que faz parte da vida de cada um, com a qual aprendemos cada dia algo novo.

Para Brandão (2007), a educação existe também, onde não há escolas formais, com professores, alunos, cadernos, carteiras, recreio. Por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saberes de uma geração a outra. Para o autor, a escola formal que crescemos tendo como exemplo de instituição educadora, na verdade foi criada para moldar as pessoas à nova sociedade capitalista que se formava.

Essa concepção de educação não está restrita apenas ao Brasil. Mézáros (2008) destaca uma fala de Fidel Castro acerca do papel da escola como reprodutora do discurso dos grupos dominantes. Fidel, indignado, fala da adulteração da história de Cuba ensinada nas escolas cubanas, na qual, os livros didáticos remetiam a independência do País aos americanos, ignorando por completo a luta dos verdadeiros heróis da Ilha de Cuba.

Que nos dijeron en la escuela? Que nos decían aquellos inescrupulosos libros de historia sobre los hechos? Nos decían que la pontencia imperialista no era la pontencia imperialista, sino que, lleno de generosidad, el gobierno de Estados Unidos, deseoso de darnos la libertad, había intervenido en aquella guerra y que, como consecuencia de eso, éramos libres. Pero no éramos libres por cientos de miles de cubanos que murieron durante 30 años en los combates, no éramos libres por el gesto heroico de Carlos Manuel de Céspedes, el Padre de la Patria, que inició aquella lucha, que incluso prefirió que le fusilaran al hijo antes de hacer una sola concesión; no éramos libres por el esfuerzo heroico de tantos cubanos, no éramos libres por la predica de Martí, no éramos libres por el esfuerzo heroico de Máximo Gómez, Calixto García y tantos aquellos próceres ilustres; no éramos libres por la sangre derramada por las veinte y tantas heridas de Antonio Maceio y su caída heroica en Punta Brava; éramos libres sencillamente porque Teodoro Roosevelt desembarcó con unos cuantos *rangers* en Santiago de Cuba. Y esas monstruosas mentiras, esas increíbles falsidade era lãs que se ensinaram em nuestras escuelas. (MÉZSAROS, 2005, p. 36)

Esta fala de Fidel Castro retrata o que acontece não apenas nas escolas cubanas, mas no Brasil e em diversos outros países latino-americanos, como parte da política imperialista norte americana. A escola se torna, nestes países, instrumento de colonização, muito pior do que a colonização a que foi submetida o Brasil no século XVI, pois agora se trata de uma alienação cultural, uma colonização mascarada.

Brandão (2007) cita o trabalho de antropólogos, que no começo do século XX saíram pelo mundo pesquisando “culturas primitivas” de sociedades tribais das Américas, da Ásia, da África e da Oceania. Eles descreveram, segundo o autor,

relações cotidianas ou cerimônias rituais em que crianças aprendem e jovens são solenemente admitidos no mundo dos adultos. No entanto, quase nenhum deles usa a palavra educação.

Quando os antropólogos pouco falam em educação, eles pouco querem falar de processos formalizados de ensino. Porque, onde os andamaneses, os maori, os apaches ou os xavantes praticam, e os antropólogos identificam processos sociais de aprendizagem, não existe ainda nenhuma situação propriamente escolar de transferência do saber tribal que vai do fabrico do arco e flecha à recitação das rezas sagradas aos deuses da tribo. Ali, a sabedoria acumulada do grupo social não “dá aulas” e os alunos, que são todos os que aprendem, “não aprendem na escola”. Tudo o que se sabe aos poucos se adquire por viver muitas e diferentes situações de trocas entre pessoas, com o corpo, com a consciência, com o corpo e/a consciência. As pessoas convivem umas com as outras e o saber flui, pelos atos de quem sabe e faz, para quem não sabe e aprende. Mesmo quando os adultos encorajam e guiam os momentos e situações de aprender de crianças e adolescentes, são raros os tempos especialmente reservados apenas para o ato de ensinar. (BRANDÃO, 2007, p. 17)

O objetivo de Brandão (2007) com estas reflexões é mostrar que o ato de educar não se restringe à escola. Nas aldeias dos grupos tribais todas as relações entre a criança e a natureza guiadas por adultos conhecedores, são situações de aprendizagem. Durkheim (1975) um dos principais sociólogos da educação afirma que:

Sob regime tribal, a característica essencial da educação reside no fato de ser difusa e administrada por todos os elementos do clã. Não há mestres determinados, nem inspetores especiais para a formação da juventude: esses papéis são desempenhados por todos os anciãos e pelo conjunto das gerações anteriores. (DURKHEIM, 1975, p. 85)

O autor continua sua reflexão destacando nos grupos tribais situações pedagógicas, nas quais os que sabem fazem, ensinam, vigiam, incentivam, demonstram, corrigem, punem e premiam. Não há técnicas pedagógicas escolares carregadas de normas, com profissionais destinados à função de educar, os mais experientes simplesmente passam seus conhecimentos da vida para os mais jovens.

Brandão (2007) trabalha com o conceito de *endoculturação*, que seria o processo de aquisição pessoal dos saberes e crenças de uma cultura, que funciona sobre os educandos como uma situação pedagógica. Assim, “tudo o que se aprende, de um modo ou de outro, faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais”. (BRANDÃO, 2007, p. 25)

Vista em seu vôo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de “ensinar e aprender”. Intenções, por exemplo, de aos poucos “modelar” a criança, para conduzi-la a ser o “modelo” social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira esta lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar em, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima. (BRANDÃO, 2007, p. 24)

Enfim, o autor reconhece, em práticas simples do cotidiano, ações educativas, como quando uma mãe corrige o filho para que este fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de ser mulher. O ensino formal, de acordo com o autor é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia, a teoria. Cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno, o professor. Segundo Mészáros (2008), nesse modelo de educação a criança fica apenas quatro ou cinco horas na escola, e o restante do tempo, ela não aprende? Morin (2008) traz em sua obra importantes contribuições para a educação. O autor, que tece muitas críticas ao currículo escolar, afirma que este se apresenta como:

Mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, deixa a desejar tanto quantitativamente como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto, que favorece a aprendizagem. (MORIN, 2008, p. 79)

Para o autor, a escola ainda não definiu seu papel no atual contexto histórico, social e político, carecendo construir sua identidade. A contribuição de Morin (2008) para a educação está nas reflexões que o autor faz pautadas na consciência da complexidade. Para ele é fundamental que o educador compreenda a teia de relações existentes entre todas as coisas, para que possa pensar a ciência una e múltipla, simultaneamente. O autor coloca que: “O subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática, do ‘tudo se liga a tudo’ e é no ‘aprender a aprender’ que o educador transforma a sua ação numa prática pedagógica transformadora”. (Morin, 2008, p. 82)

Bourdieu (1989) trata a educação nos moldes capitalistas como uma espécie de violência simbólica, pois não é uma violência física, mas uma violência que machuca e destrói aos poucos, porque limita o aprender, torna os educandos escravos de um saber fragmentado, lhes tira a possibilidade de tornarem-se sujeitos críticos.

Ela é uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita dos que a sofrem e também, com frequência, dos que a exercem, na medida em que uns e outros são inconscientes de exercê-la ou se sofrê-la; é exercida por agentes dominantes ou instituições, que estabelecem o que é reconhecido como legítimo no campo. (BOURDIEU, 1989, p. 125)

Bourdieu (1989) percebe a escola como uma instituição na qual a violência simbólica é comum, na medida em que determinados conhecimentos e culturas são selecionados e apresentados como melhores do que outros. “A ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. (BOURDIEU, 1989, p. 130)

A educação aparece na obra de Bourdieu (1989) em três dimensões: a familiar, a escolar e a social, que pode ser abordada em suas especificidades, mas que são necessariamente articuladas e interdependentes.

O *habitus* adquirido no seio familiar, compatível com a posição desse grupo na sociedade ou campo específico, é fundamental para a inserção do indivíduo na escola, que por sua vez, seleciona e reforça esse *habitus* em função do lugar deste agente na sociedade; esta, por sua vez, condiciona fortemente a família e a escola – seus agentes, ou seja, o autor busca discutir e analisar, no âmbito educacional, os princípios e mecanismos que constituem o *habitus*, ou como os agentes, situados em determinada posição no campo, em dada conjuntura, são influenciados pelas estruturas e tendem a reproduzi-las. (BOURDIEU, 1989, p. 65)

Segundo o autor uma das funções do sistema de ensino seria assegurar o consenso das diferentes frações acerca de uma definição mínima do legítimo e do ilegítimo, dos objetos que merecem ou não ser discutidos, do que é preciso saber e do que se pode ignorar, do que pode e deve ser admirado.

Parte desse processo se dá pelo estabelecimento de um currículo, que indica o que deve ser aprendido e ensinado. A escolha destes conteúdos, necessariamente, exclui conhecimentos e culturas em favor de outros, ou seja, é arbitrária, e nesta seleção e imposição do que é legítimo, Bourdieu (1989) identifica a violência simbólica:

(...) os sistemas escolares assumem como função inculcar a cultura. Mas acontece que essa cultura é socialmente distribuída de forma desigual e, ao mesmo tempo, inculcar o reconhecimento do que é dado como cultura em sua universalidade é inculcar o reconhecimento do privilégio daqueles que possuem essa cultura. Na verdade, o que me surpreendeu em meus trabalhos empíricos foi em que extraordinário grau a cultura dominante é reconhecida por aqueles que não a possuem. (BOURDIEU *apud* GONÇALVES, 2010, p. 70).

Bourdieu (1989) reconhece a escola como um mecanismo que contribui para a manutenção da estabilidade social, inculcando idéias que permitem sua reprodução, e tornando os agentes, parte obediente das regras do jogo social.

Freire (1987) chama os estudiosos que consideram a educação como uma forma de reprodução das relações sociais como “sociólogos pessimistas”. Para ele a educação, ainda que reproduza as relações sociais, é um instrumento valioso para a mudança, para a libertação dos oprimidos. No entanto, o autor fala de outra educação, uma educação da classe oprimida.

Os métodos de opressão não podem, contraditoriamente, servir à libertação do oprimido. Nessas sociedades governadas pelos interesses de grupos, classes e nações dominantes, “a educação como prática da liberdade” postula, necessariamente, uma “pedagogia do oprimido”. Não pedagogia para ele, mas dele. (FREIRE, 1987, p. 9)

O autor chama a atenção para outro fato importante para esta reflexão. A educação é tratada por muitos como a solução dos problemas sociais, como se sozinha fosse ser responsável por uma sociedade mais igualitária. Freire (1987) destaca que “a educação não é a alavanca da transformação da sociedade, mas tem papel importante neste processo” (FREIRE, 1991, p. 30). Para o autor a educação:

É uma resposta da finitude da infinitude. A educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição. A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém. (FREIRE, 1979, p. 14)

Todos os autores que dialogaram até aqui tecem críticas ao modelo de educação dominante, o tem como um instrumento a serviço do capital, o que dificulta a realização de uma possível transformação social. No entanto, todos reconhecem que pode e deve haver uma mudança com a implantação gradativa de um novo modelo de educação comprometido com a classe oprimida, parafraseando Freire.

Mészáros (2008) defende uma educação que permita aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade, na

qual, as classes dominantes não imponham uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado. A educação libertadora teria como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age, e que usa a palavra como arma para transformar o mundo. Para o autor, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político hegemônico.

Brandão (2007) destaca que se a educação é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, controlada por um sistema político dominante, porque, então participar dela? Se na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior, por que acreditar ainda na educação? Por que não forçar o poder de pensar e colocar em prática outra educação?

Paulo Freire, um dos autores que inspiram a educação das EFA's, segundo os próprios funcionários da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI)¹ (fonte oral), fala na maioria de suas obras da necessidade de “reinventar a educação”. De acordo com Brandão (2007), o mais importante é a idéia de que a educação é uma criação humana e, se em algum lugar foi feita um dia de um modo, pode ser mais adiante refeita de outro modo, diferente, diverso, até oposto.

Morin (2008), afirma que o caminho para uma nova educação, que corresponda às mudanças sociais decorrentes do período de transição pelo qual passa o mundo, é através dos educadores. O autor acredita que, mesmo de forma solitária, alguns educadores podem dar início a um momento que chama de Reforma do Pensamento, é dessa meta que os educadores devem colocar-se a serviço.

No ano de 2009, o GETeM (Grupo de Pesquisa “Geografia, Trabalho e Movimentos Sociais”) na época coordenado pela Professora Helena Angélica de Mesquita, ofereceu um Curso de Extensão intitulado “GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: vivências e convivências de cidadania”, destinado aos professores de Geografia e áreas afins das redes estadual e municipal do município de Catalão (GO). O objetivo do curso, que foi realizado aos sábados pelas manhãs na UFG/CAC, foi estabelecer com os professores um diálogo político acerca de questões como educação, cidadania e movimentos sociais, procurando ver como estes temas

¹ Informação obtida em visita de sondagem à escola, no mês de maio de 2009.

estão presentes no cotidiano de todos, e como a escola dá pouca atenção aos mesmos. Mesmo o curso gratuito sendo divulgado em todas as escolas, com visitas às instituições de ensino e a distribuição de cartazes, apenas quinze professores compareceram, e estes eram exatamente os professores que já praticavam uma educação diferenciada, apesar das pressões sofridas pelos órgãos e pessoas de mando. Com isto, fica a indagação: os professores e professoras acreditam em outra educação comprometida com a emancipação social, ou se tornaram apáticos diante dos baixos salários, péssimas condições de trabalho e uma total desvalorização de seu trabalho?

Brandão (2007) que ao longo de sua obra reconhece que a educação vai muito além dos muros da escola formal, culturalmente construída para ser uma legítima instituição educacional, destaca que a educação é mais, está além. Coloca que os “subalternos”², como as famílias camponesas, por exemplo, às margens da vida dos dominantes, souberam “criar” alguma coisa sua, à seu modo próprio de ser, de viver e de saber.

Sempre que possível, criaram formas peculiares de solidariedade para dentro da classe, e de resistência e manipulação para fora dela. Elaboraram as suas crenças e valores de representação do mundo, mesmo quando observando a escrita da ideologia dos seus senhores. Construíram estilos e tecnologias rústicas dirigidos aos seus usos do cotidiano. Inventaram rituais sagrados e profanos. Tudo isso, a que se dá o nome de “Cultura Popular”, e que às vezes se vê da academia como um amontoado de coisas pitorescas. (BRANDÃO, 2007, p. 104)

De acordo com o autor, todo este trabalho tradicional de classe que sustenta um modo próprio de vida subalterna é sustentado por formas próprias e muitas vezes, popularmente, muito complexas de saber. É sustentado também por sistemas próprios de reprodução do saber popular, que implicam não apenas em relações simples, como as de um pai lavrador com um filho aprendiz, mas também em redes e estruturas pedagógicas de que desconhecemos quase tudo. Isto é evidente em muitas situações: na Capoeira da Bahia, nas confrarias populares de Foliões de Santos Reis, numa quadrilha de pivetes ou numa equipe rústica de construtores de casas. (BRANDÃO, 2007, p. 105)

Acrescento as festas de roça das famílias camponesas, os terços rezados e cantados, os mutirões de ajuda mútua, as treições, as estórias contadas pelos mais velhos, às práticas comunitárias de cultivo, o contato com os animais, com as plantas, enfim, há no modo de vida camponês, nos saberes e fazeres camponês, uma forma própria de transmissão de saberes.

² Ver Martins (1989)

O autor explica que esses modos próprios de educação têm um teor político de que pouco se suspeita. Assim como a educação do sistema dominante possui dos serviços que presta aos que a controlam, enquanto ensina desigualmente aos que a recebem, afirma o autor, assim também as formas próprias de educação do povo servem a ele como redes de resistência a uma plena invasão da educação e do saber “de fora da classe”. Adiante, veremos como se deu o processo que resultou em um modelo de educação conservador, acrítico e que foi pensado para atender aos interesses da classe dominante.

1.2 A educação no contexto das transformações sociais a partir da segunda metade do século XX

Será enfatizado, principalmente, o contexto vivenciado no Brasil a partir da segunda metade do século XX, pois foi neste contexto que vários fatores influenciaram diretamente o sistema de ensino formal brasileiro. O processo de modernização do país, baseado na política desenvolvimentista, fez com que a educação assumisse papel relevante no processo, e é sobre a forma como se desenhou a educação formal no país que será tratado nas próximas linhas.

A educação formal no Brasil, de acordo com Romanelli (1987), surge como instrumento de imposição da cultura européia. Era preciso transplantar os hábitos, os costumes, enfim o modo de vida europeu, para a população brasileira, como forma de submissão desta aos colonizadores. A autora aborda como se estruturou a educação brasileira e as re-estruturações realizadas durante a história do país.

Para a autora, a forma como foi feita a colonização das terras brasileiras, a evolução da sua distribuição, a estratificação social, o controle político nas mãos das classes dominantes e o uso de modelos importados de educação vindos da Europa para o Novo Mundo, condicionaram a evolução da educação escolar brasileira.

A educação formal no Brasil no período colonial era direcionada aos filhos dos grandes latifundiários, como já foi dito, como meio de importar as formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, através das obras dos jesuítas. Era, portanto, dirigido a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolar.

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a da cultura geral básica, sem a preocupação de qualificação para o trabalho, uniforme e neutro (do ponto de vista nacional, como quer Fernando de Azevedo), não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época. Por outro lado, a instrução em si não representava grande coisa na construção da sociedade nascente. As atividades de produção não exigiam preparo, quer do ponto de vista de sua administração, quer do ponto de vista da mão-de-obra. O ensino, assim, foi conservado à margem, sem utilidade prática visível para uma economia fundada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. (ROMANELLI, 1987, p. 34)

A educação era apenas para um grupo restrito e não atingia a grande massa, mesmo porque não era preciso ir à escola para realizar trabalhos estritamente braçais. Brandão (2007) coloca que no Brasil do século XIX havia duas educações:

Uma era a da escola, destinada aos filhos das “gentes de bem”. Ali, fora o ensino de primeiras letras, haviam cursos, sempre não profissionalizantes, que ensinavam Latim, Grego, Literatura e Música para os que chegavam até depois dos estudos primários. Mesmo nas três primeiras décadas deste século, até entre os mais ricos eram raras as pessoas que faziam algum curso superior. [...] Outra era a da oficina, misturada com a da vida, destinada pelos “ossos do ofício” aos filhos “da pobreza”. Analfabetos “de pai e mãe”, mas excelentes lavradores, mineradores, pedreiros, carapinas, ourives, ferreiros, estes homens “rudes”, porque “sem cultura”, de acordo com a visão das elites, mas sábios do saber que faz o trabalho produtivo, fizeram a riqueza e as obras do país e de cada uma de suas cidades. (BRANDÃO, 2007, p. 86)

O ensino era, então, destinado às crianças e jovens das famílias ricas, nobres. Para os pobres não lhes eram oferecido oportunidade de estudar, são raras às vezes em que isso acontecia. Mas, o contexto vivenciado era outro, até aqui se falou de um Brasil diferente do que é atualmente.

Transformações de ordem política, cultural e ideológica desencadeadas após a década de 1930 com o que se convencionou chamar de “Revolução de 1930” e acentuadas após a Segunda Guerra Mundial, causaram uma revolução na organização da educação escolar brasileira. O processo de industrialização e urbanização, iniciado naquele contexto no Brasil levaram a uma pressão em favor da expansão da escolaridade. Afirma Romanelli (1987) que o sistema arcaico de ensino, seletivo e aristocrático, torna-se, então, um obstáculo ao sistema econômico.

1.2.1 O desenvolvimento econômico do Brasil na segunda metade do século XX

As transformações ocorridas no Brasil, especialmente, na segunda metade do século XX, se refletiram diretamente nas políticas educacionais brasileiras daquele período. Será feita uma análise acerca das transformações políticas, econômicas e culturais naquele contexto, para tanto, é necessário fazer uma breve contextualização do movimento do capital internacional nas últimas décadas para uma melhor compreensão da realidade, considerando a nova divisão internacional do trabalho.

Mal terminara a Segunda Guerra Mundial a humanidade se viu defronte ao que Hobsbawn (2002) chama de Terceira Guerra Mundial. EUA e URSS disputavam a hegemonia no mercado econômico do mundo que ficou polarizado em dois blocos: o dos que defendiam uma política socialista liderado pela URSS e os que defendiam a hegemonia do capitalismo liderado pelos EUA. Este período ficou conhecido como Guerra Fria.

Hobsbawn (2002) destaca que até meados da década de 1970 o mundo passou por um período de estabilidade econômica. Ele chama o período da Guerra Fria como Era de Ouro, devido ao aumento da riqueza material do mundo, embora, esta riqueza jamais tenha sido acessível à maioria da população.

A população do “Terceiro Mundo”, naquele período, de acordo com Hobsbawn (2002) aumentou num ritmo espetacular. A expectativa de vida da população, em geral, aumentou em alguns países em até dezessete anos. Este foi um período, também, de expansão das indústrias. “O mundo industrial, claro, se expandia por toda a parte: nas regiões capitalistas e socialistas e no ‘Terceiro Mundo’”. (HOBSBAWN, 2002, p. 256):

A economia mundial, portanto, crescia a uma taxa explosiva. Na década de 1960, era claro que jamais houve algo assim. A produção mundial de manufaturas quaduplicou entre o início da década de 1950 e o início da década de 1970, e, o que é ainda mais impressionante, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes. Como vimos, a produção agrícola mundial também disparou, embora, não espetacularmente. E o fez não tanto (como muitas vezes no passado) com o cultivo de novas terras, mas elevando sua produtividade. (HOBSBAWN, 2002, p. 257)

O mundo passava, segundo o autor, por uma evolução nunca vista. Mas, vale destacar que as comodidades e riquezas geradas naquele contexto, não foram usufruídas por grande parte da população, foi um desenvolvimento econômico concentrador e desigual.

Aquele período, não gerou apenas “bons frutos”. Começava-se a notar os efeitos ameaçadores da explosão econômica. Os avanços na ciência moderna fizeram com que a população mundial aumentasse consideravelmente. O desenvolvimento tecnológico, aliado ao processo de industrialização fez com que crescesse a oferta de produtos para serem comercializados. Aumentou a produção de alimentos, eletrodomésticos, roupas, enfim, isto gerou poluição e desmatamentos, com grande deterioração da natureza. Mas, durante a Era de Ouro, de acordo com Hobsbawm (2002), isto chamou pouca atenção, pois a ideologia dominante, a do desenvolvimento econômico, tinha como certo que o domínio da natureza pelo homem era o reflexo do avanço da humanidade.

No Brasil, este período é marcado por fortes pressões em favor do desenvolvimento econômico. A industrialização, urbanização e a modernização da agricultura marcaram o período no Brasil, transformando o meio geográfico em meio técnico, científico e informacional, de acordo com Santos (2007).

São muitas as teses acerca das transformações sócio-espaciais ocorridas. Para Vieira (2008) os processos de urbanização e de industrialização, iniciados nos anos 1930 são acelerados com o governo Juscelino Kubitschek. Há um aumento significativo da população urbana, a indústria passa a responder por parcela importante do Produto Interno Bruto (PIB), sendo incrementada a produção de bens duráveis. A ascensão de Juscelino Kubitschek ao poder político brasileiro em 1956, marcou o início do processo de industrialização, inteiramente condizente aos interesses do capital internacional. Segundo seu plano de metas, o governo Kubitschek, viabilizou a penetração maciça do capital internacional, através da instalação da indústria automobilística, de eletroeletrônicos, de produtos químicos e farmacêuticos. Para a autora, o capital estatal ficou incumbido de viabilizar a infraestrutura, que serviria de base para uma sociedade em transformação, através da construção de rodovias e da ampliação da rede de geração e distribuição de energia elétrica.

De acordo com Lopes (2006), as medidas de atração das empresas estrangeiras para o Brasil, à custa de incentivos fiscais e ofertas de mão-de-obra barata, fizeram com que milhares de brasileiros deixassem o campo em busca de emprego nas cidades.

Além disso, com a difusão do crédito ao consumidor e o ingresso do Brasil no “modo de vida americano”, que tem forte tendência consumidora (de produtos eletrodomésticos, de automóveis, de turismo, etc.), alarga-se o consumo urbano, apesar da sociedade de

consumo abarcar somente 20% da população brasileira em 1964. (LOPES, 2006, p. 22)

Da mesma forma há autores que fazem suas análises por outro viés. Mesquita (2001) atribui o rápido processo de urbanização do país à expulsão de empregados, posseiros e pequenos proprietários, os últimos por se endividarem, os segundos por perderem suas posses e os primeiros por perderem seus postos de trabalho para as máquinas, com um forte processo de substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto. Segundo a leitura da autora acerca do tema, as teses de Vieira (2008) e Lopes (2006) identificam-se com as teses burguesas, que atribuem a migração em massa de trabalhadores do campo para as cidades a oferta de emprego, ou seja, os fatores de atração, e desconsideram os fatores de expulsão, que foram os verdadeiros responsáveis pelo processo, dessa forma, minimiza-se o processo de expulsão em massa.

Outro aspecto relevante das transformações vivenciadas no período é a busca pela integração do território nacional. A partir daí, o Estado volta suas políticas para a ocupação da Amazônia e do Centro-Oeste, articulando-os ao restante do país, com o objetivo de consolidar um mercado nacional.

Esta ampliação do centro do país corresponde à fase de criação de entidades regionais, não medindo esforços para a integração das regiões ditas “periféricas” ao capital nacional. Destacam-se no período a criação da SUDENE (Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste) e SUDAM (Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia).

Santos (2007) aponta a construção de Brasília como um grande marco no processo de modernização do país, cujo território deveria se equipar de um modo adequado à grande mudança programada, equipam-se alguns pontos privilegiados do território, mediante uma obra consciente de renovação urbana e o próprio território como um todo é chamado a ter mais fluidez. A passagem, no processo de evolução do capitalismo, de um nível para outro exige esses dois esforços conjugados. A nova dimensão do capitalismo reclamava, também, um Estado mais moderno, territorialmente mais forte porque mais capaz de ser onipresente, isto é, de fazer chegar ordens e mensagens, agentes e mensageiros, a todos os confins. Brasília justifica os grandes investimentos em infraestrutura, que encurtam o tempo das informações e das viagens, e avantajam as atividades mais famintas de espaço. (SANTOS, 2007, p. 130)

Damiani (2000) a respeito do processo de modernização vivenciado pelo país destaca que a modernização, em um país como o nosso, configurou-se imersa numa forma de “recolonização”, em que:

Iniciado sob a influência e controle dos Estados Unidos, aparece como uma rendição total e incondicional, propagando-se por todos os níveis da economia, da segurança e da política nacional, da educação e da cultura, da comunicação de massa e da opinião pública, e das aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável. (DAMIANI, 2000, p. 25)

Esta “dominação” econômica, política e cultural que passou a exercer os Estados Unidos da América em relação à maior parte do mundo intensificou-se nas últimas décadas do século XX, com o fortalecimento do processo de globalização.

Com o fim da Guerra Fria, em meados da década 1980, o mundo bipolar deu lugar a um mundo, nas palavras de Vesentini (1992), multipolar, globalizado. No entanto, o mundo continuou dividido, não mais em socialista e capitalista, mas em pobres e ricos, opressores e oprimidos. Os Estados Unidos se consolidaram como grande potência política e econômica mundial.

O cenário econômico do mundo passou por consideráveis mudanças. A economia se mundializou, ocorrendo transformações na organização do mercado mundial, transformações que atingiram, obviamente, a economia brasileira. Percebe-se, nas últimas décadas, uma transferência para países do “Terceiro Mundo”, como o Brasil, de determinadas linhas de produção. “Os espaços assim requalificados atendem, sobretudo, aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais”. (SANTOS, 2007, p. 160)

Hobsbawn (2002) afirma que:

Na década de 1970 observadores começaram a chamar a atenção para uma “nova divisão internacional de trabalho”, ou seja, uma maciça transferência de indústrias que produziam para o mercado mundial para o Terceiro Mundo, seguida, eventualmente, por algumas transferências até mesmo de processos bastante sofisticados em indústrias de alta tecnologia, como pesquisa e desenvolvimento. A revolução nos transportes e comunicações tornou possível e econômica uma produção verdadeiramente mundial. (HOBSBAWN, 2002, p. 58)

Os países do “Terceiro Mundo” se mostraram receptivos a esta nova divisão internacional do trabalho. De acordo com Hobsbawn (2002), a empresa alemã

Volkswagen instalou fábricas na Argentina, três no Brasil, Canadá, Equador, Egito, México, Nigéria, Peru, África do Sul e Iugoslávia. Para o autor estas inovações só foram possíveis graças à revolução no transporte e comunicação:

(...) que tornou possível e economicamente factível dividir a produção de um único artigo entre, Houston, Cingapura e Tailândia, transportando por frete aéreo o produto parcialmente completo entre esses centros e controlando centralmente todo o processo com a moderna tecnologia de informação. (HOBSBAWN, 2002, p. 275)

Para Oliveira (2000), o fim da bipolarização político-ideológico-econômica do mundo que, em certa medida, forçava a presença de Estados com perspectivas mais sociais nos países capitalistas para fazer frente ao modelo socialista (estatal) de sociedade, fez com que o processo de globalização da economia e da cultura se intensificasse. Foi imposta uma nova lógica, complexificando as escalas territoriais, exacerbando o “individualismo”, fortemente estimulado pelas sociedades de consumo que romperam limites impostos pelas fronteiras nacionais para galgar o mundo e seus mercados como um todo.

Os avanços na tecnologia e na ciência são fatores marcantes desse período. Para Hobsbawn (2002) as novas tecnologias exigem cada vez menos mão-de-obra, a não ser altamente qualificada. O reflexo disso no Brasil é uma reorganização do sistema de ensino formal para se adequar às novas exigências do mercado.

Brandão (2007) afirma que neste contexto, o ato de educar se insere entre as práticas político-econômicas da chamada “arrancada para o desenvolvimento”. Arrancadas, que como afirma o autor, são, nas sociedades capitalistas, de modo geral, estratégias de reorganização de toda a vida social, de acordo com projetos e interesses de reprodução do capital e de multiplicação dos ganhos das empresas capitalistas.

O modelo econômico adotado mundialmente, pois de acordo com Oliveira (2000), o mundo de hoje encontra-se integrado por um único sistema econômico, o capitalismo, que inclui também os Estados ou as sociedades ditas socialistas, causou avanços na ciência, na tecnologia, proporcionou mais comodidade para a humanidade, longevidade. Por outro lado, coloca a humanidade em risco iminente. Teme-se o fim da humanidade, através da forma como a sociedade capitalista vem tratando o meio ambiente, a riqueza e as comodidades não foram usufruídas por grande parte da população, porque uma característica marcante da sociedade capitalista é a desigualdade social, na qual, poucos detêm grande parte da riqueza e muitos vivem

abaixo da linha da pobreza, pobreza esta, gerada pela concentração exacerbada de renda e, no Brasil, de terras também.

Assiste-se ao desemprego, ao empobrecimento de milhares de camponeses expulsos de suas terras pelo agronegócio, pelas barragens para aproveitamento hidroelétrico, enfim, assiste-se aos efeitos catastróficos, para os pobres e para o meio ambiente, do sistema capitalista. No entanto, estudiosos têm percebido o contraponto de tantas mazelas, a reação dos oprimidos, dos injustiçados. Damiani (2000) afirma que na década de 1970, observou-se o desenvolvimento de um proletariado diferenciado, com existência civil. Um proletariado com condições político-legais efetivas, superando a anomia das classes destituídas e a marginalização política, enfrentando uma perspectiva socialista e proletária. Neste contexto, de acordo com a autora, constituíram-se muitos movimentos sociais, desde os especificamente operários aos chamados sociais urbanos, envolvendo a presença da Igreja, através da Teologia da Libertação e de seu trabalho pastoral, e de partidos políticos. As transformações sociais no campo brasileiro fizeram com que emergissem os movimentos sociais de luta pelo acesso da posse da “terra de trabalho”. Sobre isso, Queiroz e Silva (2008) afirmam que:

Em diferentes regiões brasileiras emergiram, sob a forma de organização e mobilização das diferentes categorias de agricultores, um conjunto de lutas também diferentes no conteúdo e na forma: “Posseiros” resistindo na terra, “atingidos” embargando obras de barragens e exigindo “terra por terra”, “assalariados” realizando greves e denunciando as precárias condições de vida e de trabalho, “sem terras” acampando na beira da estrada e realizando ocupações de áreas improdutivas, “seringueiros” empatando a derrubada da floresta. (QUEIROZ; SILVA, 2008, p. 2)

Estes são os chamados novos movimentos sociais que surgem da insatisfação com a realidade circundante, de pobreza e injustiça. Segundo Guimarães (2010) os movimentos sociais se caracterizam por manifestações organizadas de contestação às normas ou imposições gerais vindas do poder público ou de políticas que não incluem estes sujeitos nos direitos que deveriam ser garantidos a todos, pelos setores públicos ou de setores privados que vão contra as suas reivindicações.

Os movimentos sociais do campo vêm mostrar para a sociedade a dinamicidade do campo, pois este vai além da melancolia das vastas plantações de soja, é constituído, sobretudo, de gente que se recusa a ficar de braços cruzados diante das dificuldades e vai à luta.

1.2.2 O processo de modernização da agricultura no Brasil e os movimentos sociais do campo

A modernização da agricultura no Brasil é um processo que se instalou em meados da década de 1950, como territorialização da Revolução Verde, não só no Brasil como em várias partes do planeta. Até aquele período, o processo ficava limitado pela forte dependência de importação de insumos e máquinas, mas com a industrialização do país, muito do que era importado passou a ser fabricado no Brasil, tornando mais viável praticar uma agricultura dita “moderna”.

Para Gonçalves (2005) com a Revolução Verde e suas sementes híbridas e mais recentemente com os transgênicos o mundo rural passa por constantes transformações sociais, culturais e políticas. Neste contexto, é dado maior poder às indústrias de alta tecnologia. Essas transformações ganharam ênfase logo após a Segunda Guerra Mundial. A Revolução Verde se desenvolveu para deslocar o sentido social e político das lutas contra a fome e a miséria. Houve uma tentativa de despolitizar o debate da fome atribuindo-lhe um caráter estritamente técnico.

Para Mesquita (2008), o modelo de desenvolvimento do país, especialmente o que se refere ao campo, é gerador de concentração e exclusão. A autora afirma que o processo de modernização da agricultura no Brasil, utilizou das inovações tecnológicas.

Com utilização de equipamentos, insumos, técnicas e métodos modernos, e o emprego mínimo de mão-de-obra, com tendência à especialização da mesma. Não se modificou a estrutura fundiária, pelo contrário, a opção foi pelo modelo concentrador. A opção por este modelo começou a ser implantada a partir de 1950, principalmente, com a triticultura e, posteriormente, com a soja, cujo incremento de cultivo se deu na década de 1970, coincidindo com as crises do petróleo, quando o país necessitava de novos produtos para o equilíbrio da balança de pagamento. No mesmo período, houve um avanço também nas lavouras de cana de açúcar para a produção de combustível alternativo, e esses cultivos, altamente capitalizados e multiplicadores de capital, se expandiram pelas regiões centrais do país, em substituição a cultivos tradicionais ou mesmo ocupando áreas de cerrados, incorporando estas novas terras ao processo capitalista, modificando ecossistemas, destruindo veredas, contaminando mananciais, erodindo longas extensões de solos e alterando completamente as paisagens com os “mares de soja”. (MESQUITA, 1993, p. 135)

De acordo com as considerações feitas pela autora, percebe-se que se optou, no Brasil, por um modelo de modernização da agricultura claramente conservador e com o único objetivo de gerar riquezas para uma pequena parcela da população à custa do sofrimento de milhões que perderam suas terras para a agricultura “moderna”. Destaca-se que este modelo de desenvolvimento da agricultura está estritamente associado ao modelo de desenvolvimento de todo o território brasileiro, pois este processo está associado às transformações de ordem econômica, política e cultural ocorridas no Brasil, especialmente, na segunda metade do século XX.

No Brasil, a modernização da agricultura ocorreu, primeiramente, no Sul do país e se expandiu, posteriormente, para o Centro-Oeste, Norte e Nordeste. As políticas públicas destinadas, principalmente, ao grande produtor, os altos impostos, a falta de estrutura como estradas, acesso a assistência médica, educação escolar, aliadas à ideologia da cidade como lócus do desenvolvimento e o campo como atrasado, fizeram com que milhares de famílias abandonassem o campo em busca de melhores condições de vida nas áreas urbanas, e nem sempre foi o que encontraram.

O processo de modernização do campo, além de causar o empobrecimento de milhares de famílias camponesas, contribuiu para que o Brasil passasse por um intenso processo de urbanização, no qual não houve planejamento por parte do poder público, fazendo com que os principais pólos de atração destas famílias, São Paulo e Rio de Janeiro, por concentrarem grande número de indústrias e oferta de mão de obra, não tivessem capacidade para oferecer saúde, educação, lazer. Assim, a situação de pobreza, para muitos, continuou.

A migração camponesa fez com que algumas teorias acerca do futuro do campesinato fossem importadas para o Brasil e defendidas por alguns autores. Há correntes que defendem o fim do campesinato com a inevitável proletarização dadas às novas relações de produção no campo. O professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira da USP segue a corrente com a qual compartilho, que defende a recriação do campesinato. Nesse sentido, para ele:

O camponês deve ser visto como um trabalhador criado pela expansão capitalista, um trabalhador que quer entrar na terra. O camponês deve ser visto como um trabalhador que, mesmo expulso da terra, com frequência a ela retorna, ainda que para isto tenha que emigrar. Dessa forma, ele retorna à terra mesmo que distante de sua região de origem. É por isso que boa parte da história do campesinato sob o capitalismo é um história de emigrações. (OLIVEIRA, 1986, p. 11)

Segundo Oliveira (1986), para os autores que seguem essa linha de pensamento, a terra sob o capitalismo deve ser entendida como renda capitalizada. Assim, a contradição do desenvolvimento capitalista está na sujeição da renda da terra ao capital, pois assim, o capital pode subordinar a produção de tipo camponês. Dessa forma, a pequena produção é entendida como uma atividade sustentada pelo próprio capital. “Estamos, pois, diante do processo de sujeição do campesinato ao capital, uma sujeição que se dá sem que o trabalhador seja expulso da terra, sem que se dê a expropriação de seus instrumentos de produção”. (OLIVEIRA, 1986, p. 13)

Mesquita (2008) coloca que as tendências que defendem o fim do campesinato: “(...) parecem esbarrar na realidade brasileira que está a evidenciar o recrudescimento de latifúndios e a criação e recriação do campesinato, com a expansão do campo de luta e resistência”. (MESQUITA, 2008, p. 132)

A “Re-existência” camponesa é um conceito que tem sido trabalhado por alguns estudiosos da Geografia Agrária. Não é por acaso que este tem ganhado importância no meio acadêmico, ele foi criado a partir da realidade que estes estudiosos presenciavam em suas pesquisas. O que se vê não é o fim do campesinato, pelo contrário, observa-se uma re-existência, entendida, de acordo com Mendonça; Mesquita (2007) enquanto:

Um processo de permanência, modificada através de uma ação política que se firma nos elementos sócio-culturais. Significa “reenraizar para continuar enraizado” ou poder criar novas raízes, mesclando com as já existentes, formatando espacialidades, como condição para continuarem Re-existindo. Nesse sentido, as Re-existências são ações construídas no processo de luta pela permanência na terra. (MENDONÇA; MESQUITA, 2007, s/p)

Os movimentos sociais do campo são uma forma de Re-existência e de luta pela terra de trabalho. Nos últimos anos observou-se uma multiplicação dos mesmos, o que reflete a atual dinâmica do campo brasileiro, a luta pelo acesso a terra, pela reforma agrária, pela permanência na terra com condições dignas de vida. De acordo com Mendonça (2004):

Na sua gênese, os movimentos sociais são consequência das relações sociais capitalistas, que asseguram o controle social sobre as ações do capital e, ao fazê-lo especializa as contradições. De um lado, a noção dos movimentos sociais como excrescências sociais, gênese da desagregação e degeneração moral e social do homem e, de outro, os movimentos sociais como desaguadouros das demandas sociais dos segmentos marginalizados pelo processo produtivo, ou seja, os excluídos da ordem societária. (MENDONÇA, 2004, p. 348)

Para Grzybowski (1990) a diversidade de movimentos sociais no campo é determinada pela diversidade de contradições existentes e modos de viver e de enfrentá-las. Segundo o autor não são todas as situações de luta pela terra que configuram um movimento:

A percepção de interesses comuns, no cotidiano, nas condições mais imediatas de trabalho e vida, percepção produzida a partir de e na oposição com outros interesses, de outros agentes sociais, a identidade em torno de interesses comuns, as ações coletivas de resistência, etc, são um conjunto de condições necessárias dos movimentos. Só assim a tensão intrínseca às relações vira movimento. (GRZYBOWSKI, 1990, p. 18)

De acordo com Grzybowski (1990), os movimentos sociais do campo compreendem quatro frentes de luta, heterogêneas em sua extensão, forma e quanto à sua composição social interna, que lutam em oposição à expropriação imposta pela expansão capitalista. “As formas de expropriação não são homogêneas, envolvendo diferentes agentes, e não são homogêneos os camponeses que a elas se opõem” (GRZYBOWSKI, 1990, p. 18). O autor identifica como principais frentes de luta no Brasil: o Movimento de Posseiros, o Movimento dos Sem-Terra, o Movimento das Barragens e as Lutas indígenas.

O surgimento dos grandes movimentos sociais nas décadas de 1970 e 1980 reflete o contexto de efervescência política como resistência à ditadura militar que restringiu o exercício da cidadania e reprimiu com violência todos os movimentos de oposição. O governo colocou em prática um projeto desenvolvimentista que produziu resultados bastante contraditórios, tendo em vista que o país ingressou numa fase de industrialização e crescimento econômico acelerados, sem beneficiar, porém, a maioria da população, em particular a classe trabalhadora, o que serviu de inspiração para a constituição destes movimentos. “O surgimento desses movimentos sociais no cenário político brasileiro com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), demonstra a construção de alternativas emancipatórias de cariz necessariamente revolucionária”. (MENDONÇA, 2004, p. 349)

O autor afirma que as ações dos movimentos sociais nas décadas de 1980 e 1990 foram beneficiadas pelo entusiasmo, pela consciência e cidadania,

propiciadas após o período da ditadura militar. “Os movimentos sociais estavam influenciados pela Igreja Católica Progressista que fundamentava sua ação na Teologia da Libertação e adotava princípios democráticos de organização com livre organização, autogestão e respeito às diferenças”. (MENDONÇA, 2004, p. 354)

De acordo com Ricci (2006), a Teologia da Libertação se popularizou e se enraizou nas comunidades cristãs (para além das católicas) no período de redemocratização do país, no final dos anos 1970. A partir da metade dos anos 1970, muitos bispos e agentes pastorais lideraram um fecundo processo de articulação de núcleos católicos de resistência política, organização de comissões pastorais temáticas sob a guarda da CNBB e ação política missionária para organização e articulação de movimentos populares (vários teólogos da libertação empregaram este conceito de movimento popular que agregava todas as manifestações de organização de segmentos sociais, de sindicatos a movimentos sociais), como reação política ao regime militar, responsabilizando-o pelo aprofundamento das desigualdades sociais no Brasil.

Ricci (2006) coloca que, com o apoio do setor progressista da Igreja Católica, os movimentos sociais do campo, sendo o de maior visibilidade o MST, promoveram vários encontros regionais entre suas lideranças, nos quais as principais bandeiras de luta são a luta pela terra, pela reforma agrária e por uma transformação social. O fortalecimento dos movimentos sociais no Brasil sinaliza o desejo pela mudança, por uma transformação social.

Entre as lutas travadas pelos movimentos sociais do campo está a luta por uma educação escolar de qualidade para as crianças e jovens que habitam as áreas rurais. Queiroz e Silva (2008) afirmam que articuladas às grandes lutas dos movimentos sociais do campo:

(...) vão ocorrendo, em vários pontos do país, experiências de mobilização e organização da população do campo em busca de alternativas educacionais que atendem às necessidades colocadas pelo momento histórico vivido pelo campesinato. São experiências que sinalizam que a luta desse segmento não é só pela educação enquanto direito, enquanto conquista democrática, mas, principalmente, por uma educação que, adequada às necessidades sociais históricas, seja também um instrumento capaz de contribuir para a superação das atuais contradições sociais. (QUEIROZ; SILVA, 2008, p. 2)

A educação escolar oferecida às crianças e jovens que habitam o campo brasileiro, como será tratada no próximo capítulo, geralmente, é desvinculada do

modo de vida camponês e não valoriza os saberes e fazeres, ou seja, o modo de vida das famílias camponesas. Daí surge a luta por uma educação que respeite e valorize o campo, às práticas rurais, à cultura, próprias das famílias camponesas.

As Escolas Família Agrícola se desenvolveram no Brasil como fruto da luta travada contra a educação rural convencional, na qual, os jovens camponeses são estimulados a migrarem do campo em direção às áreas urbanas, enaltecendo o modo de vida urbano, os costumes e a cultura. Hoje, a existência de mais de 130 EFA's, segundo Fonseca (2008), em todo o Brasil, é fruto da luta e da união daqueles que acreditam na força que vem das famílias camponesas que produzem os alimentos que compõem a mesa dos brasileiros.

No entanto, lutar por uma educação de qualidade, seja no campo ou na cidade, significa lutar contra a ideologia de que a educação deve servir ao capital. E foi assim, durante o contexto descrito anteriormente, de desenvolvimento econômico, industrialização do país, urbanização, modernização da agricultura. A legislação educacional, o discurso e as reformas educacionais confirmam a premissa: a educação escolar no Brasil foi organizada para servir ao capital.

1.2.3 A sujeição da educação ao capital no contexto da modernização do país

A educação escolar brasileira da segunda metade do século XX, no contexto da modernização do país, foi moldada para estar de acordo com os interesses do sistema econômico que ganhava força. Assim, as legislações educacionais foram pensadas com o intuito de adequar educação/mercado de trabalho, como uma relação indissociável. Desde então, a educação nas escolas brasileiras foi organizada de modo a transmitir os valores da sociedade “moderna”.

Como já foi discutido, especialmente na segunda metade do século XX, o Brasil passou por um intenso processo de “modernização”, com a industrialização, modernização da agricultura, e como consequência assistiu-se a um processo de migração do campo para a cidade, ocasionando a urbanização do país. A educação, tratada como aliada do sistema econômico, acompanhou estas transformações. Romanelli (1987) afirma que:

Se o significado da educação como fator de desenvolvimento foi percebido desde o início da implantação do novo regime, isso não foi

demonstrado, pelo menos em toda sua plenitude, senão a começar de 1968. Esse ano assinala também o início de mudanças mais profundas na vida da sociedade e da economia – já que foi a época em que a expansão foi retomada de forma mais acelerada. (ROMANELLI, 1987, p. 195)

De acordo com Vieira (2008), somente depois da Constituição de 1967 é que são encaminhadas as principais propostas de reformas educacionais do período. Primeiro foi concebida a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68), depois, a Reforma da educação Básica, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71). “A legislação constituiu o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências” (SAVIANI, 2008, p. 168). Ou seja, em geral, as leis são criadas para atender aos interesses dominantes.

O período de desenvolvimento econômico do país conhecido como “milagre brasileiro”, coincidiu com o período das reformas na educação, confirmando a posição que a educação vem tomando, desde a colonização do país, de legitimadora dos interesses dominantes.

A aprovação da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, tornou esta questão explícita. Saviani (2008) explica que com esta Lei, buscou-se estender a tendência produtivista já presente no ensino superior e nas pós-graduações, para todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista. No seu artigo 21, é proposta a “Formação integral do adolescente”, com ênfase na habilitação profissional. No artigo 1 consta: “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **qualificação para o trabalho** e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Segundo Vieira (2008):

A idéia de profissionalização representa a principal inovação introduzida pela Lei nº5.692/71. A intenção do legislador seria que a qualificação para o trabalho viesse a permanecer todo o 2º grau, imprimindo-lhe um sentido de “terminalidade”. Ou seja, qualquer jovem com “habilitação profissional” de nível médio estaria apto a ingressar como técnico no mundo do trabalho. (VIEIRA, 2008, p. 126)

Para atender à demanda por trabalhadores qualificados, surge o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), uma instituição a serviço do capital, visando uma educação capitalista para o trabalho. De acordo com Oliveira (2007), o SENAI foi criado em 1942, no período da Segunda Guerra Mundial, e está

intimamente relacionado ao período da industrialização do Brasil, “Explicitando-se claramente o apoio do Estado para criar condições para a materialização do capital industrial no espaço brasileiro”. (OLIVEIRA, 2007, p. 54)

Saviani (2008) coloca que a intensificação das relações capitalistas de produção fez com que se estreitassem os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada das empresas norte-americanas importava-se também o modelo organizacional que as presidia. A demanda por mão de obra para trabalhar nestas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou, segundo o autor, a adoção daquele modelo organizacional no campo da educação, que ficou conhecido como pedagogia tecnicista e orientou as políticas educacionais no Brasil a partir da década de 1960.

Os Estados Unidos passaram a “colaborar” financeiramente com a educação no Brasil, através dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultural (MEC) e a United States Agency For International Development (USAID) que ficaram conhecidos como acordos MEC-USAID essenciais para que se consolidasse a influência dos Estados Unidos na organização escolar brasileira.

Decorrente dos acordos MEC-USAID foram criadas as escolas polivalentes, que podem ser consideradas símbolos da política educacional vigente. De acordo com Saviani (2008) os currículos destas escolas eram compostos por conteúdos específicos como aulas de Língua Portuguesa, Educação Artística, Língua Estrangeira, Estudos Sociais, Moral e Cívica, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas.

Os estudantes saíam habilitados para trabalhar em diversas profissões como jardinagens, fruticultura, indústrias de produtos alimentícios, artes gráficas, eletricidade, datilografia, etc. Para o autor, um dos objetivos da escola, era promover a profissionalização e a disciplinarização. Era preciso formar o cidadão ordeiro e educado e convencer a população da importância de seu papel para o desenvolvimento econômico do país, princípios da pedagogia tecnicista.

Saviani (2008) traz em sua obra o depoimento de Magda Soares, integrante do grupo que criou a Lei nº 5.692/71. Segundo ela, a pedagogia tecnicista é baseada na predição e controle, através de objetivos comportamentais, testes de múltipla escolha e instrução programada. Para ela educação, ensino e escola passam a ser concebidos como investimento. Com base neste depoimento, Saviani (2008) define a pedagogia tecnicista como:

Inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2008, p. 381)

Mesmo com as duras críticas que esta concepção de educação sofreu, percebe-se que a mesma ainda está presente no século XXI. Saviani (2008) afirma que desde a década de 1990 vive-se uma tendência ao neopositivismo, neotecnicismo, em consequência do neoliberalismo como política econômica dominante neste contexto. Saviani (2008) explica estas transformações afirmando que:

A crise da sociedade capitalista que eclodiu na década de 1970 conduziu à re-estruturação dos processos produtivos, revolucionando a base técnica da produção e conduzindo à substituição do fordismo pelo toyotismo. O modelo fordista apoiava-se na instalação de grandes fábricas operando com tecnologia pesada de base fixa, incorporando os métodos tayloristas de racionalização do trabalho; supunha a estabilidade no emprego e visava à produção em série de objetos estandardizados, em larga escala, acumulando grandes estoques dirigidos ao consumo de massa. Diversamente, o modelo toyotista apóia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensa a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (SAVIANI, 2008, p. 429)

Reforçou-se a importância da educação escolar na formação da mão de obra, mantendo-se a crença da contribuição da educação para o desenvolvimento econômico, mas agora o perfil do trabalhador deveria ser outro. “A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis”. (SAVIANI, 2008, p. 430)

Neste novo contexto, não cabe mais ao Estado assegurar, nas escolas, preparação de mão de obra para ocupar postos de trabalho, agora é o indivíduo que terá que adquirir os meios que o permitam se inserir no mercado de trabalho. No atual estágio do capitalismo a formação de mão de obra em grandes escalas é dispensada, pois se busca maximizar a produtividade. “A ordem econômica atual rege-se por uma lógica que estabelece o predomínio do trabalho morto (capital) sobre o trabalho vivo, conduzindo à exclusão deliberada de trabalhadores”. (SAVIANI, 2008, p. 431)

Dessa forma, com menos postos de trabalho é exigido do trabalhador maior qualificação profissional. De acordo com Saviani (2008), cria-se o termo “aprender a aprender”, como uma necessidade do novo contexto. É preciso que o indivíduo aprenda a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. Neste contexto desenvolvem-se os cursos à distância.

De acordo com Saviani (2008) esta dimensão vai ser assumida como política de Estado e incorporada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados pelo MEC, para servir de referência à montagem dos currículos de todas as escolas do país.

Trata-se, agora, de capacitar para adquirir novas competências e novos saberes, pois as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, ‘aprender a aprender’ num contínuo processo de educação permanente. (BRASIL, MEC, 1997, p. 34 *apud* SAVIANI, 2008, p. 433)

A avaliação dos resultados da educação passou a ter grande importância neste contexto, pois é através da avaliação que se poderá garantir maior produtividade e eficiência no ensino. A nova LDB (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) delega à União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os seus níveis.

Como exemplo desta política o Governo instituiu, nos últimos anos, uma série de exames com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes nos vários níveis de ensino, entre os principais estão: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), vinculado ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Prova Brasil que tem como objetivo avaliar os estudantes dos quintos e nonos anos do Ensino Fundamental e no último ano do Ensino Médio e Provinha Brasil, aplicada aos alunos do segundo ano do Ensino Fundamental.

Outra ferramenta utilizada pelo governo para avaliar o sistema de ensino é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, segundo o MEC, para medir a qualidade das escolas. “O indicador é calculado com base no desempenho dos estudantes em avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente à sala”.³

³ Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 02 de julho de 2010.

A política educacional adotada pelo governo, nos últimos anos, oferece demasiada importância aos números e aos índices. Assim, uma série de mecanismos são criados para que os números estejam adequados com o que se espera, e para isso, criam-se programas apoiados pelo governo, como o Programa Acelera Brasil, criado no ano de 1994 e presidido por Viviane Sena. O programa é destinado aos estudantes das primeiras séries do Ensino Fundamental com o intuito de diminuir os índices de repetência.

Nos últimos anos, de acordo com Fogaça (2003), as palavras de ordem do Ministério da Educação têm sido: a melhoria da qualidade do ensino, através de ações que envolvam a re-estruturação dos conteúdos curriculares, a avaliação do desempenho do sistema educacional e a re-valorização do magistério, bem como, o aumento da eficiência do sistema, através da democratização/descentralização da gestão dos sistemas e unidades escolares. O objetivo dessas ações seria acabar com a “pedagogia da repetência”. Adiante a autora reconhece que as verdadeiras intenções destas políticas não é a melhoria da educação, mas sim à melhoria das estatísticas educacionais.

Por este caminho, daqui a uma década teremos criado uma nova categoria de “analfabetos funcionais”: os jovens oriundos das redes públicas de ensino, que estarão de posse de certificados de conclusão do ensino fundamental, ou até mesmo do ensino médio, mas cuja bagagem de conhecimentos não corresponderá ao nível de ensino “concluído”. Por outro lado, o governo estará satisfeito tanto porque poderá lançar mão de dados estatísticos de Primeiro Mundo, nos quais praticamente 100% dos que iniciam a primeira série terão concluído a oitava, desta forma se atenderá à racionalidade econômica: ao tornar secundária a questão do aproveitamento escolar, o governo cria as condições necessárias para gastar com cada aluno exatamente o equivalente às oito séries cursadas, acabando com o que hoje se considera como um desperdício. (FOGAÇA, 2003, p. 60)

De acordo com a autora, uma das questões vitais no debate sobre os gastos com a educação básica, pela ótica do governo, é o fato de que, até os primeiros anos da década de 2010, os alunos permaneciam, em média, oito anos na escola, mas, a grande maioria não conseguia passar da quarta série. Do ponto de vista econômico, estes alunos custavam ao Estado o dobro do que deveriam custar. Assim, com a aprovação automática, assegura-se a eficácia do investimento em educação, já que o gasto com cada aluno será exatamente aquele relativo aos oito anos que compõem o ensino fundamental.

Mészáros (2005, p. 09), em ensaio que resultou da conferência de abertura do Fórum Mundial de Educação, realizado em Porto Alegre no ano de 2004, deixa claro sua posição em relação à educação. “A educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida”. O autor afirma que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão dos sistemas do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural em uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2005, p. 34. grifos do autor).

O autor critica o modelo de educação dentro do capitalismo, pois atende tão somente aos interesses do capital e defende uma educação para “além do capital”, afirmando que a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento de reprodução da sociedade capitalista. Além de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão a educação capitalista é também responsável por gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses da classe dominante. Mészáros (2005) afirma que a educação, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimentos de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento de emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema. (MÉSZÁROS, 2005, p. 15)

Então, esta educação que incorpora o povo ao ensino oficial, que arranca o menino proletário da oficina e o deseja pelo menos por alguns anos na escola, será a educação que serve a ele? Que serve pelo menos também a ele? (BRANDÃO, 2007, p. 91)

Até aqui foi discutido o caráter utilitarista que assumiu a educação escolar brasileira durante a segunda metade do século XX. Mas, ainda há que tratar da influência de uma instituição que exerceu importante papel na educação formal brasileira: a Igreja.

Desde os jesuítas, na colonização, até os dias de hoje, com o ensino religioso facultativo nas escolas públicas, e as instituições educacionais privadas de

cunho religioso, a religião se mostra presente na educação, mesmo em um país laico, como o Brasil.

Saviani (2008) coloca que, os jesuítas vieram para o Brasil por determinação do rei de Portugal, sendo apoiados, tanto pela Coroa Portuguesa, como pelas autoridades da colônia, vindo a exercer o monopólio da educação no Brasil nos primeiros séculos da colonização. Eram guiados pelas mesmas idéias e princípios, o que fez, segundo o autor, com que o ensino por eles organizado viesse a ser considerado como um sistema pelos analistas da história da educação. Saviani (2008) afirma que a primeira fase da educação jesuítica foi marcada pelo plano de instrução baseado no aprendizado do português para os índios, a doutrina cristã, a escola de ler e escrever, e música. Este plano continha uma preocupação com a situação da colônia, procurando aliar o aprendizado profissional e agrícola.

Para o autor, a expulsão dos jesuítas do Brasil se deu pelas mudanças no contexto vivido à época. Vivia-se a efervescência das idéias iluministas, com uma visão racionalista pautada pela lógica. Ao mesmo tempo a atmosfera religiosa ainda era muito influente, vivia-se o contraste entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; a fé e a ciência.

A difusão das novas idéias de base empirista voltou-se especialmente para a educação que precisava se libertar do monopólio jesuítico, cujo ensino se mantinha avesso aos métodos modernos de fazer ciência. Buscava-se a incorporação das ciências na educação e o progresso das investigações empíricas. Mas, a influência da Igreja continuou fazendo-se presente, mesmo com a expulsão dos jesuítas no século XVIII e com uma preocupação maior com a racionalidade científica e com o sistema econômico do que com a fé. “Podemos considerar que a hegemonia católica, no campo da educação, não chegou a ser abalada nem mesmo quando se agudizavam os conflitos entre as elites, bafejadas pelo ideário iluminista, e o clero (...)” (SAVIANI, 2008, p. 178). Assim, o ensino no Brasil, vivia em meio às idéias dos estudiosos do “Movimento Renovador”, que buscava uma educação atrelada ao contexto que se vivia, da modernização do país, industrialização, urbanização, etc. De outro lado a Igreja Católica que defendia os princípios da moral e da fé, mais que, na verdade, estava interessada em manter o poder que lhe era atribuído ao controlar a educação do país.

Essa disputa pela influência do ensino no Brasil se seguiu na constituição da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB) Lei nº 4.024/61, na qual predominou a hegemonia dos renovadores.

No decorrer dos anos, com a ampliação dos ideais dos renovadores, percebe-se também uma renovação da educação católica. “Na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência, também progressiva, de renovação da pedagogia católica”. (SAVIANI, 2008, p. 300).

Segundo o autor, a educação confessional necessitava renovar-se, correndo o risco de perder a clientela, diante do predomínio dos renovadores. A questão em pauta era renovar a escola confessional, sem abrir mão dos princípios religiosos. Nas décadas de 50 e 60 intensifica-se o processo de luta pela educação popular e os movimentos mais significativos foram os Movimentos de Educação de Base (MEB) e os Movimentos Paulo Freire de Educação de Adultos. Segundo Saviani (2008), o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, guiava-se pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculado à Juventude Católica (JUC).

Percebe-se, no teor das discussões feitas até aqui, que a organização da educação sempre respondeu aos interesses de determinados grupos, sejam políticos, econômicos ou religiosos. A população interessada, a grande massa, sempre ficou longe da elaboração das políticas educacionais brasileiras. Mas, isto tende a mudar. Como foi tratado neste capítulo, o processo de modernização do país fez surgir um sentimento de revolta e de luta por parte dos oprimidos. Surgem diversos Movimentos Sociais, que lutam por acesso a terra, lutam para não serem expulsos dela e lutam para permanecerem nela com condições dignas de vida. Também lutam por uma educação de qualidade para o campo brasileiro, uma educação que seja condizente com a realidade vivida.

Agora que já foram tratadas as transformações desencadeadas na segunda metade do século XX, em decorrência da modernização do país e das influências sobre a organização da educação do Brasil, a discussão se centrará nos problemas da educação destinada às famílias camponesas no contexto descrito e à reação destas famílias através da luta por uma educação para o campo, pensada pelos sujeitos do campo. Luta que já mostra resultados, através das Escolas Família Agrícola que conquistam cada vez mais apoiadores no Brasil e no mundo.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: AS EFA'S NO CONTEXTO DA LUTA PELA TERRA

Conceber um método que seja também o instrumento do aluno e não somente do educador e que identifique o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo da aprendizagem. (FREIRE, 1987)

Este capítulo trata da luta por uma *educação do campo*, consolidada com o Movimento Por Uma Educação Básica Do Campo. Durante o capítulo, a expressão “educação rural”, será utilizada para designar uma educação descomprometida com as famílias camponesas e demais povos do campo, expressão esta que vem sendo rejeitada pelos movimentos sociais, que buscam uma educação do campo diferenciada, que sirva aos interesses dos seus sujeitos.

Trato do surgimento das EFA's e da Pedagogia da Alternância na França e sua rápida expansão pelo mundo, até, na década de 1960, chegar ao Brasil. Esta alternativa educacional, pouco conhecida por grande parte da população, veio contribuir com a luta dos movimentos sociais do campo e com suas bandeiras, entre elas educação de qualidade. Discutir estes pontos é essencial, para que adiante compreendamos a consolidação da EFAORI no município de Orizona e os reflexos de onze anos de sua atuação.

Como visto no primeiro capítulo, a educação formal no Brasil se desenvolveu de acordo com os interesses da classe dominante. A escola, em geral, não foi tratada como um espaço de formação de cidadãos, de troca de experiências, de aprendizagem mútua, de amadurecimento, mas sim espaço de dominação, de alienação.

O mesmo ocorre com a educação rural, que se “desenvolve” a partir da necessidade de adequação do homem do campo às novas configurações territoriais que se desenharam com a Modernização da Agricultura na segunda metade do século

XX. Petty, Tombim e Vera (1981) definem educação do campo como aquela destinada à população agrícola, constituída por todas as pessoas que têm na agricultura o principal meio de vida. Referem-se, primordialmente, à educação para os camponeses, que, por características próprias (econômica, social e cultural) requerem, segundo os autores, uma educação específica, por se tratarem de um segmento da população com características também específicas. Para eles, a educação escolar destinada a estas pessoas deve levar em conta os interesses e necessidades reais das mesmas, suas peculiaridades socioeconômicas e culturais.

De acordo com Passador (2006), o ensino agrícola começa a ganhar visibilidade no Brasil no final do século XIX, com a Proclamação da República e a criação, pelo Governo, da Pasta de Agricultura, Comércio e Indústria. Ainda assim, segundo a autora, mesmo a principal atividade econômica brasileira à época ser a agricultura, pouca importância foi dada a educação voltada para o campo, apenas iniciativas isoladas como a criação, em 1909, de instituições de ensino voltadas para estudos agrônômicos.

Para Nascimento (2009), a educação rural, historicamente, foi tratada com descaso pelas oligarquias rurais e pelo governo, que, segundo ele, se constituíram enquanto força hegemônica na sociedade desde as capitânicas hereditárias.

Portanto, a educação oferecida às minorias, entre elas os camponeses/as, por muito tempo esteve fora das agendas políticas, o que evidencia sua marginalização e exclusão. Nesta direção, há uma visão hegemônica e utilitarista da educação rural reduzida à escolinha da roça, isolada, no sistema multisseriado, pronta a ensinar as primeiras letras com uma cartilha elaborada pelos tecnocratas educacionais a serviço da classe dominante (...). (NASCIMENTO, 2009, p. 18)

A educação rural começou a ser tratada com maior interesse pelo governo com as transformações decorrentes, principalmente, após a década de 1930, como já foi tratado nesta pesquisa, como a modernização da agricultura, na década de 1950, o intenso processo de industrialização do país e a urbanização. Todos esses fatores se refletiram diretamente na organização do campo brasileiro. Ocorreram alterações sentidas nas relações sociais, na cultura, nas relações de trabalho e também na educação escolar.

De acordo com Nascimento (2009), na década de 1930 a educação rural começa a ganhar espaço no ordenamento jurídico brasileiro, nos debates

destinados a conter a problemática do êxodo rural⁴ e de elevação da produtividade agrícola. “Tratava-se de propostas com dimensões salvacionistas, pois entendiam que seria necessário oferecer educação aos jovens pobres do meio urbano e rural com aptidões vocacionais para se fixar no meio rural”. (NASCIMENTO, 2009, p. 161)

Na segunda metade do século XX, com a expansão das grandes empresas capitalistas no campo, Calazans, Castro e Silva (1981) afirmam que houve um estímulo à criação de novos tipos de programas voltados para as áreas rurais, como os treinamentos profissionais rurais.

Não se trata, agora, apenas de fixar o homem ao campo (conforme as idéias preconizadas nos anos 30 e 40), mas, habilitá-lo para práticas modernas de cultivo do solo consoante aos novos processos de exploração exigidos pela modernização das empresas capitalistas no campo. (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p. 165)

Nascimento (2009) destaca que naquele contexto, a preocupação com a educação rural se limitava à construção de escolas voltadas para a capacitação profissional que serviria como força de trabalho para o sistema capitalista industrializado que se desenvolveu no Brasil a partir da década de 1930, durante o Governo Getúlio Vargas.

De acordo com Neto (2009), o novo tempo para o campo, que seria o tempo do campo modernizado, do agronegócio, no qual máquinas informatizadas tornam-se o símbolo imponente do capitalismo agrário, influenciou também nas discussões sobre a educação rural.

Esses novos tempos virão acrescidos de uma nova ideologia, ou seja, da substituição do “trabalho artesanal e da enxada” pela nova “empregabilidade”, que exigiria “novos conhecimentos, novas mentalidades, nova formação técnica”. Dessa forma, discutem-se formas educativas de integração do agricultor nessa nova realidade e se busca mudar as mentalidades para que o morador do campo possa se adequar ao “novo mundo rural”, sem questioná-lo. Ou seja, que de forma acrítica, subordine-se ao novo processo produtivo vinculado ao agronegócio. (NETO, 2009, p. 27)

Assim, a educação destinada aos povos do campo assume o papel de formar as crianças e jovens do campo, não para trabalharem no campo, nas suas raízes, mas para migrar para as áreas urbanas servindo como mão de obra nas indústrias das cidades.

⁴ Êxodo rural aqui entendida como uma expressão burguesa e que mascara os reais motivos da expulsão em massa de milhares de famílias camponesas.

A segunda metade do século XX foi marcada pela luta, dos que Freire (1981) chamaria de oprimidos, por uma sociedade mais justa, por uma transformação social. Queiroz (2004) afirma que decorrente da penetração do capital internacional na economia brasileira houve:

(...) o crescimento do movimento operário e camponês, o surgimento de partidos de esquerda e de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade, bem como o comprometimento de alguns setores das Igrejas com as lutas sociais. Houve também o crescimento e a difusão de experiências que viam na educação um dos instrumentos que proporcionaria uma maior conscientização política e social e uma participação transformadora das estruturas capitalistas presentes na sociedade brasileira. (QUEIROZ, 2004, p. 22)

Aliada a esta luta está a luta por uma educação do campo comprometida com a realidade dos sujeitos. Destaca-se como agentes pioneiros na luta por uma educação do campo transformadora o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT). De acordo com Nascimento (2009), o MST, que se tornou com o passar dos anos, o principal protagonista da luta pela terra no Brasil, é um dos maiores defensores da educação do campo, defendendo o binômio reforma agrária/educação. “(...) o MST se tornou o principal (mas, não o único) protagonista pedagógico na luta pela educação no campo na sociedade brasileira”. (NASCIMENTO, 2009, p. 156)

Neste contexto surge o Movimento Por Uma Educação Básica do Campo. Ele é o reflexo da luta por outra forma de tratar a educação destinada aos sujeitos do campo. Este movimento liderado pelo MST, alguns segmentos da Igreja Católica e pesquisadores como Monica Molina, Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Bernardo Mançano Fernandes, busca outra concepção de campo e de educação do campo. Até então o termo utilizado para denominar a educação destinada às áreas rurais era educação rural, mas este termo com a expansão do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo se tornou símbolo de um modelo de educação ultrapassado e comprometido com valores capitalistas.

Para Nascimento (2003) o termo “educação do campo” e a própria luta do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo busca recriar o conceito de camponês, utilizando a categoria Campo como sinal significativo de tal recriação.

A educação do campo refere-se, portanto, ao conjunto de trabalhadores/as que habitam uma determinada realidade camponesa. Nesse sentido, abre-se um grande leque de povos que podem ser denominados de povos do campo, como por exemplo: os camponeses, os quilombolas, os indígenas, os pescadores, os caiçaras, os caboclos, os bóias-frias, os seringueiros, os povos da floresta, os caipiras, os peões, os lavradores, os posseiros, os sem-terra, os roceiros, os sertanejos, os mineradores, os caçadores de minério (caso dos habitantes da região do Karajás – PA), todas as pessoas simples pertencentes a uma realidade específica. (NASCIMENTO, 2009, p. 80)

Essa mudança de postura em relação à educação do campo significa uma nova forma de olhar o campo, e enxergar nele sujeitos capazes de fazerem sua própria história, se recriando, e recriando a cultura, os saberes e fazeres, sua sabedoria e riquezas culturais.

O Movimento Por Uma Educação Básica do Campo, principal responsável por muitas conquistas no campo da “educação do campo” e responsável por todo este debate. Nesse sentido, segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004) é:

Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação, que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre os múltiplos significados históricos, políticos e culturais (consequentemente formadores, educativos) da dinâmica em que outras mulheres, outros homens, vêm se conformando no campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12)

Segundo os autores não adianta discutir os problemas relacionados à educação do campo se não houver um projeto novo de desenvolvimento para o campo e que seja parte de um projeto nacional, que aponte propostas que preencham as lacunas deixadas por uma educação rural descomprometida com a realidade das famílias camponesas.

O projeto Por Uma Educação Básica do Campo ganhou maior visibilidade no cenário nacional em julho de 1998 na cidade de Luziânia (GO), onde ocorreu a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica Do Campo”. O evento “foi uma espécie de batismo coletivo da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 16). Em agosto de 2004 aconteceu a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo. Segundo os autores o novo momento político do país deixou mais complexo os desafios e ampliou os parceiros da luta e do debate em relação à educação

do campo. Em relação à preferência em utilizar a expressão “Campo” no lugar da mais usual “Meio Rural”, os autores afirmam que o objetivo é:

Incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Mas quando discutimos a educação do campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 25).

Há uma preocupação com o resgate do conceito de camponês, um conceito histórico e político, segundo os autores. Seu significado representa uma diversidade de sujeitos, representa a luta de muitos povos pela terra. Esse conceito, como já foi brevemente discutido nesta pesquisa, ao longo dos anos foi sendo substituído pelo de “Agricultor Familiar”, conceito este criado no governo Fernando Henrique Cardoso, como estratégia de negar a luta pela terra e transformar o camponês em um sujeito dependente, que não é senhor da própria existência. Fala-se no fim do campesinato, na sua proletarianização, na substituição do camponês pelo agricultor familiar, mas aqui comungamos da opinião de que o camponês é um sujeito que se recria e conta sua própria história. É por acreditarem nisto que os idealizadores do Movimento Por Uma Educação Básica do Campo, estão buscando resgatar este conceito para que os povos do campo se identifiquem como um só povo. Não se trata apenas de resgatar um conceito, trata-se de resgatar uma história.

Este movimento foi criado para se opor aos projetos de educação para o campo que não condizem com a realidade daquelas pessoas, tampouco contribuem para sua emancipação, pelo contrário. Obviamente, os resultados da luta por uma “educação do campo” não vieram do dia para a noite, são os resultados de uma luta que se estende por longos anos. Indigna assistir acontecendo no campo o mesmo que aconteceu na cidade, a consolidação de um modelo de educação perverso, talvez mais perverso ainda com as crianças e jovens do campo, pois nega suas raízes, sua cultura e saberes. Assim, discutirei mais profundamente as diferenças entre, o que os autores chamam de paradigmas, o paradigma da educação rural x paradigma da educação do campo.

2.1 Educação rural: a preparação para o (des)emprego

Como já foi dito, nas últimas décadas as discussões acerca da educação do campo no Brasil se centraram na disputa entre concepções opostas de educação: de um lado os movimentos sociais na luta por uma educação do campo que atenda às necessidades das famílias camponesas, de outro a educação rural do Estado, baseada nas políticas compensatórias e assistencialistas, homogeneização curriculares metodológicas, tratando sujeitos diferentes como se fora iguais.

Um dos maiores focos do Seminário Juventude Rural em Perspectiva, realizado no Rio de Janeiro em maio de 2006, foi a questão das políticas compensatórias direcionadas aos jovens do campo. De acordo com Castro e Carneiro (2007), na ocasião o Coordenador de Políticas para a Juventude da Secretaria de Reordenamento Agrário do Ministério do Desenvolvimento Agrário (SRA/MDA), Fabiano Kempfer, ressaltou as inúmeras políticas públicas direcionadas aos jovens do campo.

No Plano Nacional de Reforma Agrária temos a meta de atender 32 mil jovens por meio da linha de créditos Nossa Primeira Terra, uma linha de ação complementar à reforma agrária voltada para jovens do meio rural de 18 a 28 anos. Essa ação foi possível a partir das nossas parcerias com os movimentos sociais. (Castro e Carneiro, 2007, p. 52. Fala do coordenador do SRA/MDA).

O coordenador destacou outra medida compensatória: o Consórcio Social da Juventude Rural, que, segundo Castro e Carneiro (2007), objetiva favorecer, a partir de um processo de capacitação, a criação de instrumentos de geração de emprego e renda para os jovens rurais. Esse consórcio, de acordo com os autores, foi criado através da assinatura de um acordo entre o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), visando promover ações de qualificação profissional para a juventude rural, no âmbito do Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).

Castro e Carneiro (2007) destacam a reação do então Membro da direção nacional do MST, João Paulo Rodrigues, frente às considerações feitas por Fabiano Kempfer.

(...) temos uma posição extremamente contrária à apresentada pelo Fabiano Kempfer do MDA, porque somos contra o Programa Nossa Primeira Terra. Entendemos que parte da juventude vai para o programa porque o Estado não tem capacidade de fazer um processo de reforma agrária e distribuir terra sem que as pessoas tenham que se endividar. É bem verdade que existem situações nas quais o Estado não consegue intervir por meio do instrumento da desapropriação, mas

essa condição dada pelo governo cria o “Meu Primeiro Jovem Endividado”, porque dificilmente ele terá condições de pagar o crédito, de pagar a terra. Essa é uma política pública que o MST não recomenda. Nosso principal elemento de reivindicação é que o Estado intervenha com seus instrumentos e distribua terra como forma de resolver a questão da reforma agrária. (CASTRO e CARNEIRO, 2007, p. 53. Fala do membro do MST).

Percebe-se a divergência entre o discurso do representante do governo e o do líder do Movimento Social. Estas divergências refletem a atual discussão no âmbito da educação nas áreas rurais. Para o MST a educação não deve ser tratada com medidas mitigadoras, mas esta deve ser inserida em um plano de Reforma Agrária. Ou seja, não se deve pensar a juventude do campo e a educação de forma isolada, mas sim como parte de algo maior, de uma transformação social.

Neto (2009) reforça esta idéia afirmando que as relações sociais no campo apresentam, no século XX, basicamente dois projetos políticos em disputa: o agronegócio de um lado, apresentado como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo interno no Brasil, é considerado retrógrado.

No projeto político, social e econômico do agronegócio, encontram-se as grandes monoculturas, as grandes extensões de terra, o uso intensivo de tecnologia e do agrotóxico, os transgênicos, as culturas para exportação, a concentração de terra, o trabalho assalariado e o desemprego e o desrespeito ao meio ambiente. Porém, conta com apoio da grande mídia, de muitos intelectuais, de políticos e governos conservadores e são, muitas vezes, apresentados como sinônimo de “eficiência e produtividade”. Por outro lado, no projeto camponês, trabalhadores lutam por terra, produzem alimentos diversificados para o consumo interno e vivem, muitas vezes, um mundo de carências. São considerados pelos defensores do agronegócio como ineficientes para padrões de produção capitalista. Como a educação não se encontra no vazio social, de modo análogo, no mundo da educação, existem os mesmos projetos em disputa. É a luta de classes nas relações sociais de produção e na educação do campo. (NETO, 2009, p. 25)

O modelo capitalista de agricultura tende a defender uma formação que corresponda aos seus interesses, centrada na competição e na eficiência produtiva. Já o modelo camponês, alternativo ao agronegócio, de acordo com Neto (2009), tende a lutar por um projeto de educação também alternativo ao agronegócio. Esse outro “modelo” de educação do campo defendido e, de acordo com o autor, com algumas práticas desenvolvidas pelos movimentos sociais, seria centrado no:

(...) direito à cidadania, no direito ao conhecimento científico, à formação, não para o mercado de trabalho, mas para o mundo do trabalho, entendido como o processo de conhecimento e de transformação da natureza para o bem-estar dos seres humanos. Nessa perspectiva educativa, o trabalho humano apresentaria sua outra face, sendo inclusive, um princípio pedagógico, capaz de centralizar o processo educativo de forma emancipatória. (NETO, 2009, p. 26)

Já foram destacados alguns projetos do Governo direcionados para os jovens do campo, mas que, na realidade, buscam a adequação destes jovens ao campo modernizado. Em geral são projetos que oferecem créditos para que estes jovens tenham condições financeiras de montarem um “negócio” no campo, que seria uma espécie de agronegócio. Nesta concepção, estes jovens já irão começar a vida profissional totalmente endividados e dependentes de fatores externos para sobreviverem. O discurso do agronegócio diz que o trabalhador do campo deve se modernizar para acompanhar o campo moderno.

A Monsanto, uma das maiores empresas transnacionais, atuante no ramo da agricultura e biotecnologia, é um dos maiores símbolos do agronegócio no Brasil e no mundo. A empresa, fabricante do agente laranja, herbicida usado na Guerra do Vietnã, deixando sequelas em milhares de pessoas, desenvolve programas socioambientais em todo o mundo, inclusive na área de educação.

De acordo com Neto (2009), a empresa está investindo em Programas de Saúde no Estado de São Paulo, na preservação do Bioma Cerrado, em programas diversos de meio ambiente e programas relacionados à educação.

Escolas da Bahia, Mato Grosso, Rio Grande do Sul e Distrito Federal receberam em 2005 um Kit educacional, composto de seis revistas Horizonte Geográfico, pôsteres e guias de atividades, totalizando 540 páginas de reportagens sobre os mais variados temas. Um deles, com oito páginas, que trata da história da agricultura no Brasil, das técnicas agrícolas, do uso do solo no Brasil e da importância da conservação do solo. Em uma segunda etapa do projeto, técnicos da Editora Horizonte Geográfico e professores de universidades, em parceria com as Secretarias de Educação, oferecem aos professores das escolas contempladas oficinas de capacitação de oito horas, utilizando o material distribuído. O tema agricultura e meio ambiente é apresentado para mostrar aos professores opções de atividades em aula para incentivar a pesquisa, a reflexão e o trabalho em grupo. (MONSANTO, 2006 *apud* NETO, 2009, p. 30).

De acordo com o site da Monsanto⁵, a empresa desenvolve projetos que ensinam técnicas de agricultura sustentável para pequenos agricultores, a fim de melhorar o gerenciamento da área cultivada e aumentar a produção e a disponibilidade de alimentos mais nutritivos. A empresa incentiva a educação agrícola e ambiental, através do desenvolvimento de hortas e da criação de escolas. A Monsanto investe na educação qualificando professores e alunos, com o objetivo de levar o desenvolvimento científico para os jovens.

Um dos principais projetos da empresa é o Projeto Leia Comigo. O objetivo deste projeto é, segundo o site da empresa, a produção e distribuição de 135 mil livros educativos na rede pública de ensino de todo o país.

Os livros, desenvolvidos por uma equipe de educadores especializados, com temas que abordam a inclusão social, preservação ambiental e conceitos de cidadania e ética, podem ser solicitados por qualquer escola pública do Brasil no site da Fundação Educar. (MONSANTO, 2010)

Quais serão os reais interesses desta e de outras empresas com a educação brasileira? Por que tanta “preocupação”? Trata-se de uma tentativa de reprodução da ideologia do agronegócio, que com o apoio da mídia formadora de opinião conquista cada vez mais apoiadores. O interesse de tais projetos é o aprimoramento científico de crianças e jovens, para que no futuro, reproduzam os valores que lhes foram passados.

O poder público age de forma legitimadora e a favor do projeto de educação do agronegócio. Uma prova do descaso com a educação do campo é a opção em não construir mais escolas no meio rural e investir em transporte para levar os estudantes do campo para a cidade, como afirma Santos (2009):

A partir da década de 1990, o Estado começa a alegar que era muito dispendioso manter as escolas no campo, porque tinha que deslocar um número elevado de professores e professoras para lecionar para um pequeno número de estudantes. Diante desta constatação, os governos municipais e estaduais implementaram a política de nucleação das escolas do campo, que consiste em dois vieses: ou a criação de salas multisseriadas, ou o fechamento das escolas da zona rural e transporte dos estudantes para uma escola da cidade. (SANTOS, 2009, p. 168)

⁵ Disponível em: <http://www.monsanto.com.br>. Acesso em: 25/08/10.

Anita Brumer, estudiosa da educação do campo, destacou no Seminário Juventude Rural sua preocupação com o futuro da educação do campo se continuar o descaso por parte do governo. A autora chama a atenção para o fechamento de escolas rurais no Sul do país.

No Rio Grande do Sul parece-me que o governador decidiu que não vale a pena manter escolas rurais de nível fundamental. Geralmente, as escolas rurais vão até a quarta série. Ele mandou fechar as escolas com menos de 20 alunos e estuda fechar as que têm menos de 40. Isso é algo muito preocupante. Por que, se já há escolas que contam com professoras que vêm das áreas urbanas, que não conhecem o meio rural e pintam uma imagem negativa dele, imagina essas crianças pequenas estudando na cidade? (CASTRO e CARNEIRO, 2007, p. 56. Fala de Anita Brumer no Seminário da Juventude Rural)

O descaso do governo com a educação do campo não ocorre apenas na região sul do país. Guimarães (2010) que estudou a Comunidade Rural Ribeirão, localizada no município de Catalão (GO), coloca que naquela comunidade foi construída uma escola de ensino fundamental, no entanto, a Prefeitura Municipal optou pela “Escola Ativa” que consiste em salas multi-seriadas, nas quais os estudantes não teriam uma “série” regular, seriam desenvolvidas atividades pedagógicas que são avaliadas diariamente e, dependendo do desempenho dos estudantes, estes são aprovados para as séries seguintes. De acordo com o autor a proposta não teve aceitação por parte das famílias, por não verem resultados satisfatórios no aprendizado dos filhos. Assim, esta “experiência” só funcionou no ano de 2002. Posteriormente, a Prefeitura optou pela nucleação das escolas municipais rurais, ou seja, ao invés de oferecer uma educação de qualidade nas comunidades rurais, os alunos eram transportados para as Comunidades Rurais que já dispunham de escola com ensino fundamental ou para as escolas urbanas. “No início, a escolha esteve a critério dos pais, sendo que, nos anos seguintes teve a imposição da Prefeitura”. (GUIMARÃES, 2010, p. 116)

O Censo Escolar de 2009, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), aponta que existem no Brasil mais de 80 mil escolas de educação básica localizadas em áreas rurais. A CPT⁶ afirma que entre os anos de 2005 e 2007 foram fechadas 8 mil escolas rurais no Brasil. Esse número foi obtido, de acordo com a CPT, através da leitura do Censo Escolar, pois

⁶ Disponível em: www.cptpe.org.br. Acesso em: 02/02/2011.

o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) tem um código para cada escola, e através do Censo é possível averiguar quais permanecem funcionando ou não. O principal argumento do governo para o fechamento das escolas é de que a demanda de alunos é pequena, mas de acordo com a CPT, este argumento não é válido, pois não há um número mínimo de alunos para que uma escola funcione.

Voltando ao Rio Grande do Sul, de acordo com o site da Instituição Filantrópica Cáritas Brasileira⁷, em fevereiro de 2009, o governo estadual, através de um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) com o Ministério Público gaúcho, fechou todas as escolas itinerantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Estado. São centenas de filhos e filhas de agricultores sem-terra que passaram a não ter nenhum acesso à educação escolar, direito inalienável e garantido pela Constituição Brasileira, afirma o site.

De acordo com Castro e Carneiro (2007) o membro da direção nacional do MST, João Paulo Rodrigues, afirmou que não há vagas suficientes para abrigar todas as crianças que ficaram sem aulas. “O governo Yeda Crusius já fechou outras 8.500 turmas em todos os municípios do estado, a maioria no meio rural, apenas para poupar recursos, e assegurar o famigerado déficit zero. As prefeituras dos municípios, aonde existem acampamentos, já disseram que é impossível levar as crianças para a cidade. São Gabriel, por exemplo, teria que gastar R\$ 40 mil mensais. Atualmente, o Estado gasta R\$ 16 mil para atender os oito acampamentos em todo o RS”.

De acordo com o relatório do Ministério da Educação (MEC) “Referência para uma política nacional de educação do campo”, com dados do ano de 2003 sobre a educação rural no Brasil, fica claro a posição de descaso do governo com a educação naquelas áreas. O relatório, inicialmente constata que mesmo com a intensa migração de pessoas do campo para a cidade, decorrente, principalmente, dos fatores de expulsão, um quinto dos brasileiros habita as áreas rurais e constata, ainda, os problemas em relação à infraestrutura, como a ausência de vias de acesso pavimentadas, postos de saúde, energia elétrica, entre outros. De acordo com Santos (2007), o homem do campo brasileiro, em sua grande maioria, está desarmado diante de uma economia cada vez mais modernizada.

⁷ Disponível em: <http://www.caritasbrasileira.org.br>. Acesso em 02/02/2011

Esse homem do campo é menos titular de direitos que a maioria dos homens da cidade, já que os serviços públicos essenciais lhe são negados, sob a desculpa da carência de recursos para lhe fazer chegar saúde e educação, água e eletricidade, para não falar de tantos outros serviços essenciais. (SANTOS, 2007, p. 42)

De acordo com o Censo Demográfico 2000, entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, somente 66% dos 2.215.519 residentes em áreas rurais frequentavam a escola, o que corresponde a 1.462.454 jovens. Destes 66 %, 17,3% estão matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, em comparação com os 5,5% das áreas urbanas, indicando a dificuldade de acesso ao ensino escolar no campo. Apenas 12,9% desses jovens estão no ensino médio, nível adequado à faixa etária de 15 a 17 anos.

Quanto às condições de funcionamento das escolas do campo, o relatório do Ministério da Educação (MEC) “Referência para uma política nacional de educação do campo”, mostra que, para as escolas que oferecem o ensino fundamental, 21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2 % dispõe de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências, informática e acesso a internet, no entanto, essa é uma realidade que atinge também as escolas das áreas urbanas.

Os dados do Censo Escolar de 2002 mostram a alternativa encontrada pelo poder público para resolver o problema da educação rural, pois estão fechando escolas e investindo em transporte para levar as crianças e jovens do campo para a cidade, na maioria das vezes em situação precária e sem nenhuma segurança. Segundo o Relatório do MEC, 3.557.765 alunos do ensino fundamental e do ensino médio residentes nas áreas rurais são atendidos por transporte escolar municipal e estadual. Desse total, 67% são transportados para escolas localizadas nas áreas urbanas e apenas 33% para escolas rurais.

Essa prática tem gerado um debate intenso, pois enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos. (RELATÓRIO MEC, 2003, p.28)

O mais grave desta realidade é que estes jovens, quando vão estudar nas áreas urbanas, têm suas raízes negadas e passam por um processo de estranhamento e preconceitos que levam muitos ao abandono da escola ou sua mudança para a cidade.

Dessa forma, fica claro a posição que o governo tem assumido diante da educação do campo no Brasil: a de legitimador do projeto de educação do agronegócio. Sob esta ótica, a educação do campo é uma educação idealizada para a formação da força de trabalho e para inculcar ideologias. “Assim, devem-se buscar propostas condizentes com uma educação camponesa, tendo por base que esta não seja um projeto de integração capitalista, ou seja, que não forme força de trabalho nem crie conhecimentos apenas para a reprodução do capital”. (NETO, 2009, p. 31)

A luta por uma educação do campo, no entanto, tem tido conquistas significativas, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de três de abril de 2002. O parágrafo único do artigo 2º diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva do País. (RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 2002)

Em geral o olhar da relatora sobre o campo se coaduna com a realidade dos povos do campo. As Diretrizes reconhecem que as escolas do campo devem estar adequadas à sua realidade valorizando o tempo do campo que é diferente do tempo na cidade, os saberes dos estudantes e a vinculação aos movimentos sociais.

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (FERNANDES, 2004, p. 137)

As Diretrizes Operacionais das Escolas do Campo se tornaram, a partir de 2002, um ponto de chegada da luta travada pelos movimentos sociais do campo (camponeses, quilombolas e indígenas), mas ao mesmo tempo, um ponto de partida para a efetivação dessas diretrizes nas realidades de tais escolas. (NASCIMENTO, 2004, p. 193)

Queiroz (2004) coloca que os inúmeros problemas inerentes à educação do campo no Brasil não podem ser analisados como algo à parte da realidade

brasileira, pois estes são inerentes à sociedade. Portanto, a luta dos movimentos sociais do campo está vinculada às diversas lutas, sejam elas do meio urbano ou rural, porque, no final, a luta é uma só: a luta por um mundo mais justo, no qual se respeite as diferenças e peculiaridades dos diversos segmentos sociais. Um dos pontos de partida para este mundo é a educação, uma educação que desmascara as injustiças sociais, que instigue o desejo pela transformação e que busque a emancipação do ser humano. Sobre essa educação que iremos tratar agora.

2.2 Educação do campo: a preparação para a vida

Trabalho e educação são fatores que em uma educação camponesa, emancipadora, caminham juntos. Na educação camponesa, não há a preparação exclusiva para o mercado profissional, ou seja, para o emprego, como na educação do agronegócio. Há sim, a preparação para a vida, para o mundo do trabalho entendido não como uma necessidade imposta pelo capital, mas como, de acordo com Neto (2009) trabalho como formação humana e princípio educativo.

O primeiro visa preparar o futuro trabalhador para que se possa extrair mais-valia relativa desse ao passo que o segundo encontra-se no processo de conhecimento da relação ser humano/natureza, visando que o educando compreenda a totalidade das relações sociais, culturais, científicas e práticas do mundo em que ele está envolvido. (NETO, 2009, p. 32)

A educação comprometida com o campesinato abre perspectivas para discussões sociais que debatam o meio ambiente, as relações de gênero, da política, das etnias, enfim, discussões do mundo da cultura que não são desvinculadas das relações materiais. A relação entre trabalho e educação do campo pode construir um processo de formação humana desvinculada dos interesses do capital e trazer os debates acerca de “qual escola e qual a formação humana que interessaria aos trabalhadores e às classes populares”. (NETO, 2009, p. 33)

Sob tal ótica, a educação camponesa deve ser uma educação no e do campo. “NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem direito a uma educação, vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais”. (CALDART, 2002, p. 26), no diálogo entre seus diferentes sujeitos e respeito aos diferentes modos de vida.

O campo no Brasil se faz a partir de uma heterogeneidade de saberes e de fazeres, que envolve famílias camponesas, quilombolas, povos indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos, bóias-frias, etc. Assim, o projeto de educação do campo interage com todos estes povos, respeitando as diferenças e as necessidades de cada um. Entre as alternativas que se apresentam para se opor ao modelo de escola que tem sido imposto ao campo, é a experiência das escolas itinerantes do MST e as EFA's. Ambas, mesmo com as diferenças, pensam a educação do campo sob ótica semelhante, ou seja, acreditam que uma educação para os povos do campo deve pertencer ao campo, no sentido de fazer parte do processo de emancipação dos seus sujeitos. Neto (2009), afirma que:

Os projetos para a educação do campo devem basear-se nos direitos sociais e ser centralizados na formação integral, não fragmentada, plural, democrática, coletiva, solidária, que incorpore novos valores críticos sem desprezar os saberes tradicionais. Devem contemplar o direito ao conhecimento das ciências, das artes, do corpo, das humanidades e das culturas de forma descompromissada em relação ao mercado de trabalho. (NETO, 2009, p. 37)

O autor destaca que somente através da luta contra a lógica do capital na educação, esta pode assumir um significado de emancipação humana, para tanto, afirma Neto (2009), as resistências e as construções de relações pedagógicas não capitalistas, ainda dentro de relações sociais capitalistas, são fundamentais para pensarmos uma educação do campo que vá além da retórica e vá criando, de fato, alternativas concretas à lógica do capital. Não podemos perder de vista que a construção de uma educação camponesa depende da capacidade de organização popular, de ações que se oponham a este modelo perverso que há séculos está imposto como educação.

As obras de Paulo Freire significaram muito ao movimento que lutava por outra educação no Brasil, mais crítica, que conscientize os cidadãos, conscientizar no sentido de desmascarar a realidade. Freire (1981) levantou questões importantes à época, como por exemplo, o caráter bancário da educação no Brasil, no sentido de depositar conteúdos prontos e acabados, dificultando a reflexão e o diálogo, afirmando:

Repudio a “pedagogia bancária”, propondo uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta. A escola pública que desejo é a escola na qual se destaca a apreensão crítica do conhecimento significativo por meio da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do

conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pela experiência do mundo. (FREIRE, 1981, p. 12)

Na lógica da educação bancária não há preocupação em transformar a realidade, pois o interesse é manter o *status quo*, transformando apenas a mentalidade dos educandos para uma melhor adequação à sociedade de classes. (QUEIROZ, 2004, p. 108). De acordo com Nascimento (2009), as experiências da educação do campo, surgiram na realidade brasileira a partir do MST, principalmente, no Rio Grande do Sul.

Luciano (2008) coloca que os movimentos sociais são em si mesmos educativos em seu modo de se expressar. São práticas educativas, que mais do que palavras, utilizam gestos, mobilizações, realizando ações a partir de causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. Dessa forma, desenvolvem novos conteúdos, novos processos pedagógicos, novos enfoques na tarefa dos professores, das famílias, da comunidade e dos próprios educandos como uma prática educativa diferenciada da tradicional.

Dentro do MST, alerta Luciano (2008), há duas experiências de educação, que na maioria das vezes, são tratadas como uma única coisa. O autor diferencia as Escolas Itinerantes, presentes nos acampamentos, das escolas presentes nos assentamentos. Segundo ele, nos assentamentos as escolas sofrem um maior controle das esferas públicas e a influência direta das estruturas e relações de produção capitalistas, enquanto nos acampamentos, encontram-se num espaço privilegiado de formação pedagógica em relação à primeira, por situar-se mais no âmbito das práticas sociais do Movimento. Para o autor, apesar de estarem presentes na dinâmica do MST, as duas escolas possuem realidades diferentes e diferentes abordagens.

Para Luciano (2008), os educadores que trabalham na Escola Itinerante são integrantes do Movimento Sem Terra do próprio acampamento, e são escolhidos mediante o nível de alfabetização, já os educandos são filhos de acampados considerados “Sem Terrinha”.

Após dois anos de aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a Escola Itinerante foi reconhecida oficialmente em 19 de novembro de 1996, com o nome de “Experiência Pedagógica”. (...) A escola Itinerante prevê uma organização em etapas que se caracterizam pela flexibilização e integração e, que correspondem ao ensino fundamental de 1ª a 5ª séries. Em linhas gerais, os conteúdos são construídos no decorrer da prática educativa, servindo-se dos acontecimentos produzidos historicamente, que são

problematizados e contextualizados a partir das experiências de luta. (LUCIANO, 2008, p. 79)

Para Vendramini (2000) as escolas do MST, tanto as dos acampamentos; quanto as dos assentamentos, são grandes dinamizadoras do campo, pois resgatam a história, a cultura, os saberes, a trajetória do movimento, seus significados e objetivos. Segundo a autora, o MST elabora e aplica seu próprio programa de educação, utilizando materiais e procedimentos didáticos específicos.

O MST compreende que a escola tem como função social específica a socialização e a produção de conhecimentos científicos necessários à vida pessoal social, defende que as teorizações sejam feitas sobre práticas sociais concretas em que os alunos estejam envolvidos. (VENDRAMINI, 2000, p. 172)

Outra experiência de educação do campo é a Pedagogia da Alternância. São muitas as experiências com o método da alternância no Brasil, mas, este trabalho irá analisar uma delas, as Escolas Família Agrícola, que através deste método, vêm conseguindo desenvolver algo diferente na educação do campo. As EFA's são a consolidação da luta das famílias camponesas no Brasil por educação de qualidade para seus filhos, pois realizam um trabalho diferenciado junto aos jovens do campo, na busca pelo conhecimento e pela emancipação social. Será tratado agora seu surgimento na França e a rápida expansão pelo mundo, até chegar ao Brasil, em Goiás e, por fim, no município de Orizona, foco desta pesquisa.

2.3 A Pedagogia da Alternância: do surgimento na França à territorialização no Brasil

De acordo com Queiroz (2004) a Pedagogia da Alternância surge na França na década de 30. O autor coloca que: “A partir de uma experiência de dois anos no município de Sérignac-Péboudou, iniciou-se a primeira Casa Familiar, em 1937”. (QUEIROZ, 2004, p. 62). Na França a experiência ganha o nome de *Maison Familiale Rurale* (MFR), Casa Familiar Rural (CFR) no português.

O surgimento das CFRs na França faz parte de um processo de organização, de reflexão, de algumas organizações, movimentos e pessoas. Entre os principais promotores da experiência de Sérignac Péboudou, havia membros do Secretariado Central de Iniciativas Rurais (SCIR), que tiveram um papel fundamental no surgimento das Casas Familiares Rurais Francesas. O SCIR surgiu no início do século a partir dos Sulcos Rurais (*Sillons Ruraux*) como continuidade

do movimento Sulco (*Sillon*). As CFRs francesas fazem parte deste processo de organização e de reflexão dos agricultores franceses. (QUEIROZ, 2004, p. 62)

De acordo com o autor a realidade vivida na França no contexto do surgimento da Pedagogia da Alternância, era a do período entre as duas Guerras Mundiais, uma realidade desafiante que requeria um trabalho de reconstrução social e econômica. Com relação à questão agrária as propriedades se baseavam na produção familiar e a questão educacional sentia o descaso por parte do Estado. Frente a esta realidade três agricultores e um padre chamado Padre Granereau, todos membros de sindicatos de agricultores, resolveram assumir de um jeito diferente a educação dos filhos dos três agricultores. Definiram que em alternância e sob responsabilidade das famílias, os jovens teriam formação técnica, geral, humana e cristã e seriam inscritos em cursos agrícolas por correspondência. Assim, em 21 de novembro de 1935:

Quatro jovens agricultores - Edouard Clavier, Lucien Callewaert, Paul Calewaert e Yves Peyrat – iniciaram o primeiro ano de uma experiência nova em Sérignac-Péboudou, sob a orientação do padre Granereau. Esta experiência foi marcada pela prática daquilo que propunha o estatuto da Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR, ou seja: “combinação de internato, contato permanente com a família e estadia no meio social” (art. 3), “responsabilidade das famílias, tanto na manutenção” (art. 8), “quanto na gestão” (art.12) e “acompanhamento” (art. 9). (QUEIROZ, 2004, p. 67)

De acordo com o autor, com o crescimento do número de famílias e jovens querendo participar da experiência, houve a necessidade de ampliação e de melhor organização da mesma. Em Assembléia Geral, em 25 de julho de 1937, as famílias decidem mudar o estatuto da experiência tirando a responsabilidade legal da Secrétariat Central d' Initiative Rurale (SCIR)⁸, em relação a escola, e em outubro daquele mesmo ano foi comprada uma casa no município de Lauzun, isentando o Padre Granereau de qualquer responsabilidade financeira com a experiência. Assim, em 17 de novembro de 1937, segundo Queiroz (2004), iniciaram as atividades da primeira Casa Familiar.

Criou-se na verdade um verdadeiro Centro de Formação com um total de quarenta alunos regulares e com alguns cursos noturnos para jovens

⁸ “Em 1920 surge o Sindicato Central de Iniciativas Rurais (SCIR) formado, em sua maioria, por democratas cristãos franceses com o objetivo de defender a profissionalização da agricultura francesa e organizar os profissionais da agricultura a partir dos princípios do sindicalismo, do associativismo e do cooperativismo”. (NASCIMENTO, 2004, p. 35)

de mais idade, com jornadas rurais mensais para as meninas e com a edição de um jornal, denominado “A Casa Familiar”. (QUEIROZ, 2004, p. 69)

De acordo com o autor, na década de 1940 houve uma rápida expansão das experiências em alternância sob a responsabilidade dos agricultores. Em 1950 já existiam cento e vinte Casas Familiares na França.

As Casas Familiares nasceram sob forte influência da Igreja Católica. De acordo com Queiroz (2004), o Padre Granereau teve um papel fundamental nos primeiros dez anos da experiência. Outros padres também participaram da fundação de outras Casas Famílias na França. Ao mesmo tempo, coloca o autor, sempre houve a preocupação de se adequar as exigências do ensino agrícola francês de acordo com as exigências do Ministério da Agricultura.

Segundo Queiroz (2004), ao final do ano de 1945 quando existiam oitenta Casas Familiares na França, chegou-se a uma organização político-administrativa mais estruturada e a uma tomada de posição a nível nacional sobre as características, objetivos e organização das Casas Familiares. Queiroz (2004) afirma que as experiências em alternância se expandiram por todo o mundo, como mostra a tabela 01, iniciando pela Itália com a criação da primeira experiência em 1961. Estas assumiram características e denominações próprias em cada país.

ÁFRICA	ASIA	AMÉRICA LATINA	AMÉRICA DO NORTE	EUROPA E TERRITÓRIOS FRANCESES
Benin: 03	Filipinas: 06	Argentina: 85	Canadá: 01	Espanha: 65
Burkina Faso: 02	Vietnã: 02	Brasil: 186		França: 450
Camarões: 09		Chile: 06		Itália: 01
Costa do Marfim: 03		Colômbia: 04		Portugal: 05
Rep. Centro Africana: 14		Equador: 03		Hungria: projetos
República do Congo: 11		Guatemala: 24		Polônia: projetos
Rep. Democrática do Congo (ex-Zaire): 11		Honduras: 07		Romênia: projetos
Mali: 01		México: 02		Guadalupe: 06
Marrocos: 02		Nicarágua: 09		Martinica: 01
Rwanda: 31		Panamá: 10		Reunion: 05
Senegal: 28		Paraguai: 01		Nova Caledonia: 09
		Peru: 09		Polinésia
		Salvador: 03		Francesa: 05

Tchad: 10				
Togo: 17				
Moçambique: 06				
Madagascar: 01				
Ilhas Maurício: 01				
TOTAL: 150	TOTAL: 08	TOTAL: 349	TOTAL: 01	TOTAL: 547

Tabela 01 – Centros Familiares em Alternância no mundo
 Fonte: Nascimento (2005). Dados referentes ao ano de 2003.

Com base na tabela 01 percebe-se que a o continente europeu é onde se concentram o maior número de Casas Familiares Rurais. No continente africano e na América Latina encontrou-se um estado de expansão. A África, segundo Nascimento (2005), é um campo promissor já que as experiências em alternância se iniciaram, recentemente, na década de 90.

2.4 O surgimento da Pedagogia da Alternância no Brasil

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil através das Escolas Família Agrícola (EFA's), no meio rural do estado do Espírito Santo, no ano de 1969. De acordo com Queiroz (2004), a experiência se expandiu por todo o Brasil e, atualmente, o país conta com sete Centros Educativos em Alternância no Campo, que são denominados de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's). A Tabela 02 mostra como estão distribuídas as EFA's e as Casas Familiares Rurais (CFR's) no Brasil. Além destas, o Brasil conta com as Escolas Comunitárias Rurais (ECR's), Escolas Populares de Assentamentos (EPA's), Programa de Formação de Jovens Rurais (PROJOVEM), Escolas Técnicas Agrícolas (ETA's) e Casas das Famílias Rurais (CdFRs). Estes CEFFAs juntos, de acordo com a UNEFAB (2009), totalizam 263 CEFFA's em todo o país, presentes em vinte estados brasileiros.

REGIÃO	UF	CEFFA		
		EFA-ECOR	CFR	TOTAL
NORTE	AC	01	0	01
	AM	0	03	03
	AP	06	0	06
	RO	06	0	06
	PA	02	27	29
	TO	03	0	03

	SUBTOTAL	18	30	48
NORDESTE	BA	32	0	32
	CE	01	0	01
	PI	16	0	16
	SE	01	0	01
	MA	20	21	41
	RN	02	02	02
	SUBTOTAL	72	23	95
SUDESTE	ES	30	0	30
	MG	18	0	18
	RJ	03	0	03
	SUBTOTAL	51	0	51
CENTRO-OESTE	GO	04	0	04
	MT	01	0	01
	MS	03	0	03
	SUBTOTAL	08	0	08
SUL	PR	0	43	43
	RS	0	08	08
	SC	0	22	22
	SUBTOTAL	0	73	73
TOTAL	21	149	126	275

Tabela 02 - CEFFA's no Brasil
 Fonte: QUEIROZ (2006).

Esta pesquisa aborda as Escolas Família Agrícola, que segundo Queiroz (2006), influenciaram as demais experiências. O autor descreve o contexto da implantação das EFA's na segunda metade da década de 1960, como o da repressão, característica da ditadura militar, que reprimiu violentamente todos os Movimentos Sociais no campo e na cidade.

Castro (2007) realizou uma pesquisa sobre a juventude rural no Brasil⁹, enfatizando as alternativas educacionais presentes no meio rural. Entre as alternativas o autor aponta as EFA's, implantadas no Brasil pelo Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), uma ONG que foi também a responsável pela implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil. Segundo o autor:

O MEPES foi criado em 1968, ano em que foi decretado o Ato Institucional Número 5, mas conhecido como AI-5. Com esta medida, a repressão imposta pelo golpe militar de 1964 se tornaria mais violenta. Os direitos civis foram anulados e a ditadura ampliou sua

⁹ A pesquisa que resultou no livro *Juventudes rurais: cultura e desenvolvimento*, financiada pelo Instituto Souza Cruz, percorreu o Brasil entre o mês de setembro de 2005 a julho de 2006, em busca das experiências educacionais no campo, alternativas ao modelo de educação rural vigente.

ação com sequestros, prisões, torturas e assassinatos de pessoas que se opunham ao governo, (CASTRO, 2007, p. 15)

Castro (2007) teve a oportunidade de entrevistar o Padre Firmino da Costa, coordenador do MEPES, que relatou as dificuldades da implantação da Pedagogia da Alternância em plena ditadura militar, pois cada ação que julgavam ser uma ação revolucionária era violentamente reprimida.

No começo é evidente que a gente lia muito Paulo Freire, que era proibido. Os colchões desta escola (EFA de Olivânia, a primeira criada pelo MEPES) eram cheios de livros sobre a pedagogia do oprimido. Quando a policia batia aqui, estavam escondidos. Teve tudo isto aqui na época da ditadura militar, foi um período muito difícil, lembra Padre Firmino. (CASTRO, 2007, p. 17)

De acordo com o autor, setores da Igreja Católica tiveram um importante papel político naquele contexto, resultado de uma modernização que começou na década de 1960, a partir do Concílio Vaticano II, “(...) encontro ecumênico iniciado em 1962 e finalizado em 1965, dedicado à abertura do Vaticano para a realidade e direitos humanos das classes populares”. (CASTRO, 2007, p. 17)

Na América Latina, um marco foi a Conferência de Medellín, na Colômbia, que aconteceu em 1968. O evento reuniu bispos e outros religiosos em torno da questão da identidade latino-americana da Igreja e da necessidade desta se aproximar dos pobres e oprimidos, o que deu início ao movimento conhecido como Teologia da Libertação. Nomes como Frei Betto e Leonardo Boff foram os principais responsáveis por sua difusão no Brasil, país em que o movimento teve mais força, ao lado da Colômbia e do México. (CASTRO, 2007, p. 17)

O contexto político da época, com o surgimento da Teologia da Libertação, as Comunidades Eclesiais de Base, a participação da Comunidade, criou uma atmosfera de luta e indignação com a repressão militar, e o sonho com dias melhores impulsionaram a implantação das EFA's.

O autor destaca que naquele contexto a atuação da Igreja Católica no Sul do Espírito Santo, sob a coordenação dos padres jesuítas, refletia uma nova postura da Igreja na década de 1960 em relação a uma renovação da inserção social da mesma, impulsionada por novos ideais. A atuação dos padres jesuítas no estado do Espírito Santo, de acordo com Queiroz (2004), tinha estreita ligação com entidades e

organizações brasileiras e italianas. “No caso da Itália criou-se, inclusive, a Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo para contribuir com o desenvolvimento, através do intercâmbio, entre os dois países”. (QUEIROZ, 2004, p. 33). Desse intercâmbio, segundo o autor, surge o Movimento Educacional e Promocional do Espírito Santo (MEPES), assumindo a educação como uma de suas prioridades.

O MEPES é uma instituição filantrópica fundada em 1968 pelo Padre Humberto Pietrogrande. Sua sede está localizada em Anchieta no estado do Espírito Santo e seu principal objetivo é “A promoção integral da pessoa humana, promovendo e desenvolvendo a cultura”.¹⁰

Sob a coordenação do MEPES, segundo Queiroz (2004), surgem as três primeiras EFA’s no estado do Espírito Santo, a EFA dos municípios de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e Olivânia. A partir destas experiências as EFA’s se expandem pelo Brasil. Segundo dados da UNEFAB do ano de 2009, atualmente, existem no país 147 EFA’s, presentes em todas as regiões brasileiras, conforme a Tabela 03.

REGIÃO	ESTADO	Associação REGIONAL	Nº DE EFAs
	Espírito Santo	MEPES	
	Espírito Santo	RACEFFAES	
	Minas Gerais	AMEFA	
	Rio de Janeiro	ACEFFARJ/IBELGA	
Subtotal			52
	Bahia	AECOFABA	
	Bahia	REFAISA	
	Sergipe	REFAISA	
	Ceará	-	
	Maranhão	UAEFAMA	
	Piauí	AEFAPI	
Subtotal			70
	Amapá	RAEFAP	
	Pará	FATA	
	Rondônia	AEFARO	
	Tocantins	AEFACOT	
	Acre	-	
Subtotal			16

¹⁰ Disponível em <http://www.mepes.org.br>. Acesso em 18/10/2010.

	Goiás	AEFACOT
	Mato Grosso	AEFACOT
	Mato Grosso do Sul	AEFACOT
Subtotal		08
	Rio Grande do Sul	AGEFA
Subtotal		01
Total Geral		147

Tabela 03 - A presença das EFA's no Brasil por região e as associações regionais
Fonte: EPN – CEFFA's. Out./ 2009. UNEFAB. Org. FERREIRA, A. P. M.

Internacionalmente, as Escolas Família Agrícola estão organizadas a partir da AIMFR (Associação Internacional das Maison Familiaes Rurales), com sede em Paris – França, que nasceu durante a realização do I Congresso Internacional das Escolas Família Agrícola realizado em Dakar – Senegal em 1975. (NASCIMENTO, 2005, p. 51)

As EFAs estão organizadas em nível nacional pela União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB) e em nível regional pelas associações regionais. A associação responsável pela EFAORI é a Associação das Escolas Família Agrícola do Centro-Oeste e Tocantins (AEFACOT).

A AEFACOT foi criada no ano de 2002 e a cada dois anos promove um encontro reunindo todas as EFAS abrangidas pela associação com o objetivo de discutir as práticas desenvolvidas, os problemas, desafios e conquistas. No mês de agosto de 2010 na EFAORI, foi realizado o mais recente destes encontros, o “IV Congresso e V Assembléia das Escolas Famílias Agrícolas do Centro Oeste e Tocantins”, reunindo mais de 200 pessoas entre alternantes, monitores, autoridades, pesquisadores, entre outros, conforme as fotos 01 e 02.



Foto 01: Orizona (GO). EFAORI. IV Congresso e V Assembléia das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins, realizado em agosto de 2009.
Autora: FERREIRA, A. P. M. F. agost./2009.



Foto 02: Orizona (GO). EFAORI. IV Congresso e V Assembléia das Escolas Famílias Agrícolas do Centro-Oeste e Tocantins, realizado em agosto de 2009.
Autora: FERREIRA, A. P. M. F. agost./2009.

Participar deste evento, como convidada pela direção da escola teve grande importância para a realização desta pesquisa. No encontro, percebeu-se o compromisso de todos com a resolução dos problemas referentes à Pedagogia da Alternância e à gestão das escolas. Foi possível observar o amadurecimento dos jovens que foram reunidos em grupos e estimulados a levar a público as conquistas e desafios

das escolas em que estudam. A maioria dos estudantes possui facilidade de comunicação e de argumentação, o que enriqueceu o encontro. Diferente da maior parte dos Congressos do meio científico, lá não havia grandes nomes da ciência, pesquisadores famosos falando para uma multidão calada, lá as vozes eram as dos jovens estudantes das EFAs, dos monitores, dos pais, que ganharam espaço para compartilhar os problemas e as alegrias. Foi, sem dúvida, um evento diferente.

A Pedagogia da Alternância chegou a Goiás através da primeira EFA do estado: a Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO), localizada na Cidade de Goiás. Segundo Nascimento (2005), a escola começou a ser implantada a partir do ano de 1992, com a criação da Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola de Goiás. Em 1994 teve início às atividades pedagógicas com a 1ª turma de educandos, a maioria proveniente dos Projetos de Assentamentos do município de Goiás, Itabira e Itapirapuã e de toda a região do Vale do Rio Vermelho.

Segundo o autor, a EFAGO surge para se opor a expansão do sistema capitalista na região, e oferecer uma alternativa aos jovens. Para isso contou com o apoio dos movimentos sociais do campo.

No Brasil e em Goiás, a trajetória histórica da educação rural está, intrinsecamente, ligada ao processo de expansão do capitalismo. A Escola Família Agrícola de Goiás surge como proposta de resistência e confronto com a lógica do capital e o modo de produção latifundiário a partir do processo de luta pela Reforma Agrária. Assim como outros movimentos sociais do campo, em especial o MST e o MPA, a EFAGO, em seus objetivos históricos, quis fortalecer e viabilizar a Agricultura Familiar oferecendo uma formação integral aos filhos/as de trabalhadores/as rurais dessa região do Estado de Goiás. (NASCIMENTO, 2005, p. 164)

A Pedagogia da Alternância chega ao estado de Goiás em um momento de expansão das relações capitalistas de produção no campo. Esta vem para caminhar na contramão da lógica econômica dominante como reflexo da dinâmica que envolve o campo no Brasil, surge da luta pela terra no estado de Goiás. Segundo Nascimento (2005), a EFAGO surgiu para ser uma alternativa para os jovens assentados, principalmente, e é uma escola que busca criar nos jovens uma cultura política de resistência frente aos valores defendidos pelo mundo globalizado e tecnológico.

A Escola Família Agrícola de Goiás está localizada em uma Comunidade chamada Arraial do Ferreiro, perto do Sítio Paciência e, ao lado, do Projeto de Assentamento de Reforma Agrária Serra Dourada. A distância entre a Escola e a Cidade de Goiás é cerca de 6 km, funcionando em uma área de 7,2 hectares de terra Nascimento (2005). A cidade de Goiás é berço de uma das mais sangrentas oligarquias agrárias do Brasil, a Família Caiado. Contraditoriamente, é uma região de grande efervescência dos movimentos de luta pela terra, o que resultou em um grande número de assentamentos rurais.

A criação da EFAGO está atrelada à luta pela terra. De acordo com Nascimento (2005), a necessidade de implementação de uma EFA na região surgiu para responder aos anseios dos próprios camponeses. Era preciso uma pedagogia que estivesse condizente com a realidade dos assentados e famílias camponesas. Assim, segundo o autor, o Padre Felipe Ledett:

De origem francesa e residente há muito tempo no Mosteiro da Anunciação do Senhor em Goiás e que conhecia as experiências das CFRs na França, propôs aos camponeses/as e às comunidades rurais a Pedagogia da Alternância como alternativa que poderia ser um instrumento de ensino, de aprendizagem, bem como, um instrumento de recriação da identidade cultural dos camponeses/as que lutaram pela terra e sentiam que a pedagogia urbana e bancária da cidade os discriminavam e os tratava com diferenciação. Isto possibilitou uma re-interpretação do método pedagógico que tinha o objetivo de formar um jovem consciente e participante da luta pela Reforma Agrária e dos movimentos sociais do campo, ou seja, uma formação integral em todos os aspectos, como: social, político, econômico e religioso. Além disso, o município de Goiás não oferecia alternativas, senão, vir estudar e morar na cidade, já que o meio rural não tinha escola e o poder local não se preocupava com o transporte. (NASCIMENTO, 2005, p. 181)

Com o apoio do Padre Felipe que mantinha contatos com a França e de outros padres da Diocese, a Associação de Pais e Alunos da EFAGO conseguiu recursos financeiros suficientes para comprar o terreno da escola e construir o prédio. Posteriormente, foi assinado o convênio com a SIMFR (Solidariedade Internacional das Casas Familiares Rurais), que segundo Nascimento (2005), é uma entidade belga que apóia as EFAs no Brasil e no mundo.

A partir da EFAGO a experiência avança no estado de Goiás. Atualmente, de acordo com a UNEFAB, existem 04 EFAs no estado. E para que essa experiência se expanda ainda mais levando uma alternativa aos jovens do campo e

conquistando cada vez mais apoiadores, é preciso ser fiel aos instrumentos metodológicos utilizados por todas as EFAs no Brasil, mas que se adaptam as necessidades de cada escola.

2.5 Os instrumentos metodológicos das EFA's

A Pedagogia da Alternância, como o próprio nome já diz é baseada em períodos alternados entre a instituição de ensino e a casa do estudante, com o intuito de realizar um trabalho de formação integral, considerando o meio em que o estudante está inserido, suas experiências fora do ambiente escolar, sua vivência. Em geral, o período de alternância é de 15 dias. No caso da EFAORI, optou-se pelo período de uma semana, devido a pedidos dos pais dos jovens, que optaram por manter o costume de reunir a família aos domingos para o almoço, uma prática bem comum nas áreas rurais.

De acordo com Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância dos CEFFA's representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. “Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente” (GIMONET, 2007, p. 29). Desta maneira, afirma o autor, coloca-se para o alternante uma dupla relação: de um lado o trabalho e o mundo da produção e seus saberes, à vida social, econômica, ambiental e cultural dos lugares onde vivem; e de outro lado o lugar “escolar” com suas atividades, sua cultura e seus saberes.

Na realidade o objetivo da alternância é realizar uma interlocução de saberes, aliando o saber que os estudantes adquirem com a família no dia-a-dia da propriedade, saberes que foram passados através das gerações com os conhecimentos acadêmicos, que tem o poder de aprimorar e de enriquecer os saberes trazidos de casa. O fluxograma 01 esquematiza este processo.



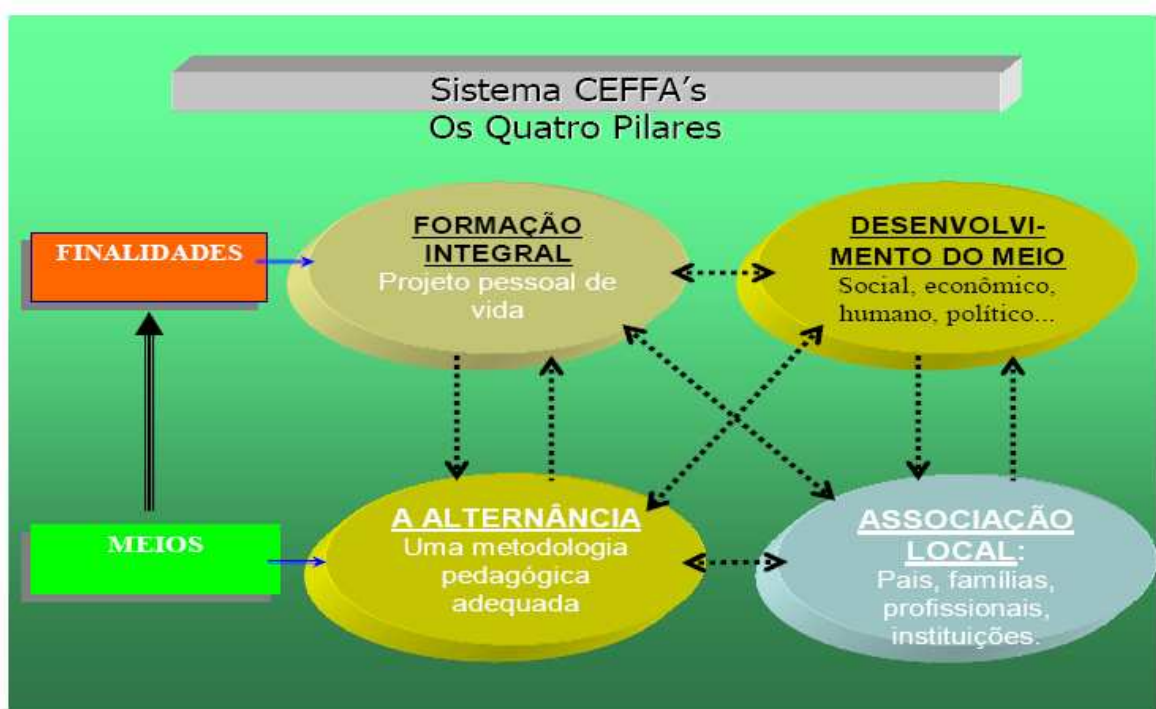
Fluxograma 01 – O processo de alternância
 Fonte: FONSECA (2008).

Na Casa Comunidade, ou seja, nas propriedades dos jovens, os mesmos são estimulados a observar a realidade, apontar as dificuldades, o que dá certo, o que dá errado e levar todas as questões para a CEFFA, onde será feita a reflexão e formuladas possíveis soluções, que, posteriormente, no outro período na Casa Comunidade, serão colocadas em prática, o que novamente fará surgir novas questões.

Para Nascimento (2004), a Pedagogia da Alternância se baseou, desde o início, nas *Maisons Familiales Rurales* da França, que têm os seguintes princípios: a responsabilidade familiar na gestão da escola por meio da criação de associações que reúnam pais, alunos e representantes dos agricultores; a alternância entre a vida sócio-profissional (família) e a escola onde o jovem recebe a formação; a experiência de vida coletiva a partir do regime de internato, na qual os jovens se acostumam a partilhar e a ter responsabilidades, pois são os responsáveis pela organização da casa; formadores que trabalham em equipe, chamados de monitores que atuam de forma coesa junto à associação; uma pedagogia apropriada e adaptada a realidade dos jovens e que utiliza instrumentos metodológicos que condizem com essa realidade e o principal, um currículo diferenciado.

Para Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância praticada nos CEFFAs possui finalidades que a torna diferente de qualquer outra prática pedagógica: a formação integral da pessoa passando para os jovens valores como o respeito e a

valorização da diversidade que enriquece o mundo; o desenvolvimento da sociedade onde está inserida a escola, estimulando práticas agrícolas comprometidas com o ambiente e com o homem, como a agroecologia. Os meios para se alcançar tais finalidades são: a alternância como uma metodologia que busca valorizar os saberes trazidos de casa e aprendidos com os pais e avós, o que não acontece nas outras escolas; a união das famílias, profissionais da escola, instituições e todos que tenham interesse na melhoria da instituição, com o ideal de amadurecer a experiência e fornecer uma formação adequada aos jovens do campo. O fluxograma 02 esquematiza este processo.



Fluxograma 02 - Representação gráfica dos quatro pilares dos CEFFA's
Fonte: FONSECA (2008).

As principais finalidades dos CEFFA's são a formação integral dos jovens, no sentido de contribuir na formação do cidadão, sujeito atuante na comunidade, que vai dar continuidade à luta por uma vida melhor no campo e o desenvolvimento do meio: social (contribuindo para uma sociedade mais justa); econômico (fornecendo subsídios para que as famílias camponesas melhorem os seus rendimentos); humano (priorizando valores de solidariedade, cooperação,) e político (formando sujeitos capazes de transformar a realidade). A Pedagogia da Alternância e a união das famílias

com a escola constituem o principal caminho a ser seguido para se alcançar os objetivos dos CEFFA's.

Os instrumentos metodológicos diferenciados, também, contribuem com a proposta das EFAs. Um dos principais é o Caderno da Realidade ou Caderno de Vida, os principais são: plano de estudo, colocação em comum, visita de estudo, entre outros, sendo que cada EFA, adéqua os instrumentos à sua realidade.

Para Gimonet (2007) o Caderno da Realidade é o instrumento básico na Pedagogia da Alternância dos CEFFA's. Na Pedagogia da Alternância o ponto de partida do aprendizado é a experiência pessoal que cada um traz de sua vivência. Então, este é o instrumento que o estudante tem para registrar o caminhar trilhado durante o período na Escola é o primeiro livro a ser construído.

Um livro de vida, rico em si mesmo de informações, análises e aprendizagens variadas. Mas também um livro ao qual vão se articular, em seguida, os livros acadêmicos para enriquecê-lo e construir o grande livro dos saberes a serem aperfeiçoados e das aprendizagens a serem feitas no presente de um percurso para o futuro. (GIMONET, 2007, p. 32)

Foi observado um dos cadernos da realidade, de uma das estudantes da EFAORI, em uma das visitas à escola, no mês de novembro de 2010. O mesmo constitui-se em uma espécie de diário, no qual os estudantes relatam o dia-a-dia no período na propriedade e no período na escola. Dessa forma, o mesmo permite que os pais tenham conhecimento das atividades desenvolvidas pelos filhos, da mesma forma, a escola tem conhecimento do que tem sido desenvolvido na propriedade. O Caderno da Realidade foi criado para estabelecer um elo entre a experiência do trabalho na vida familiar e no meio social no qual está inserido.

Outro instrumento metodológico utilizado pelos CEFFA's é o Plano de Estudo. Este traz os pontos a serem pesquisados pelos estudantes ao saírem dos CEFFA's rumo ao tempo casa. O Plano de Estudo funciona como um guia de trabalho que irá orientar os estudantes no período em que permanecerem nas propriedades/casas.

A Colocação em Comum é uma atividade/junção dos dois espaços/tempos da formação alternada. "A formação alternada supõe, para o alternante, passagens e transições de um lugar de vida a outro, de um tipo de experiência a outro, de um campo de conhecimento a outro, do individual ao coletivo do grupo" (GIMONET, 2007, p. 43). A cada volta do alternante para o CEFFA ocorre um relato

do que cada um viveu de essencial no seu ambiente de vida. O alternante decide, a partir dos conteúdos, o que deve ser colocado em comum a fim de possibilitar um acréscimo e enriquecimento para todos.

A Visita de Estudo se constitui numa atividade fora do CEFFA, enquanto que a Intervenção ocorre no próprio CEFFA. Constituem momentos de contato entre os estudantes e os monitores, de aprendizado, de atenção, respeito e levantamento de questionamentos. Como afirma Gimonet (2007), a Pedagogia da Alternância extrapola os muros da escola e de suas práticas habituais, portanto, estas atividades são necessárias para que haja um acompanhamento dos alternantes no período em que estiverem fora dos CEFFAS, pois este também é um período pedagógico, de estudos. O quadro 01 traz uma classificação dos instrumentos metodológicos utilizados pelos CEFFA's.

Classificação	Instrumentos/atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de estudo • Folha de observação • Estágio
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	<ul style="list-style-type: none"> • Colocação em comum • Tutoria • Caderno da alternância • Visita à família e comunidade
Instrumentos didáticos	<ul style="list-style-type: none"> • Visita e viagem de estudo • Serão de estudo • Intervenção externa • Caderno didático para aulas/cursos • Atividade de retorno - experiências • Projeto profissional
Instrumentos de avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação semanal • Avaliação formativa

Quadro 01– PRINCIPAIS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS NOS CEFFA's

Fonte: FONSECA (2008).

Todas as atividades desenvolvidas nos CEFFA's são acompanhadas pelos monitores-educadores. Estes são os responsáveis por acompanhar os estudantes nas atividades diárias e em fazer as visitas às propriedades. De acordo com Gimonet (2007) é sobre os monitores que se apóia, no dia-a-dia, o funcionamento pedagógico e

material do CEFFA. “Ele tem uma função mediadora com relação à pessoa alternante, com ela mesma, com o saber, com o outro, com o grupo, com os adultos de seu meio”. (GIMONET, 2007, p. 147)

Deve-se ter cuidado para não confundir a alternância praticada nos CEFFA's com as, denominadas por Gimonet (2007) como falsas alternâncias. De acordo com o autor a alternância é utilizada como recurso a responder às necessidades de jovens a procura de orientação e inserção profissional no qual o único objetivo é a adaptação ao emprego e a qualificação profissional. Segundo o autor, a alternância é facilmente apresentada de maneira reducionista e binária como a relação entre duas entidades: a empresa e a escola. Esta alternância pode até ser praticada, mas em relação à alternância praticada nos CEFFA's, esta relação não pode ocorrer de maneira simplista e sim multidimensional e complexa em sua completude. “A Pedagogia da Alternância pretende viver e gerir a complexidade como espaço educativo, canteiro de formação e de desenvolvimento, fonte de saberes e de conhecimentos”. (GIMONET, 2007, p. 122).

Os CEFFAs, ao recusar o “todo escola” ou o “todo terreno ou empresa” como únicos espaços de formação, compreenderam que o ser humano, na sua complexidade, só pode desenvolver-se na complexidade que constitui sua vida e seus diferentes componentes em interação (física, familiar, social, profissional, cultural, espiritual, escolar...). Desta maneira, os CEFFAs vêm afirmando que não poderia haver desenvolvimento de uma pessoa fora ou em oposição ao seu meio vivencial. (GIMONET, 2007, p. 122)

Na Pedagogia da Alternância praticada nos CEFFAs educar vai muito além da preparação para o mercado de trabalho, qualificação profissional, etc. Educar na alternância dos CEFFAs significa, de acordo com Gimonet (2007), o desenvolvimento global da pessoa, em todas as suas dimensões (intelectuais, físicas, afetivas, sociais, relacionais, culturais, espirituais...), contribuindo para a formação de sujeitos críticos e atuantes na comunidade.

Há a preocupação com uma questão importante, mas que muitas vezes, não vem à tona: a valorização da cultura. Na EFAORI, por exemplo, foram relatadas pela coordenação pedagógica em conversas informais, que, constantemente, são organizadas festas enfatizando o campo, com músicas e danças típicas goianas. Valorizar a cultura camponesa é um ponto forte em uma experiência de educação do campo, pois os jovens do campo estão inseridos em um mundo onde a ideologia dominante é a do campo como atrasado e a cidade como o moderno.

2.6 A educação do campo e a valorização da cultura camponesa

Não é possível falar de educação do campo sem mencionar a cultura camponesa. Uma educação comprometida com os povos do campo deve levar em conta a reprodução dos valores, do modo de vida, dos fazeres e saberes camponeses.

Uma das principais diferenças entre as EFA's e as escolas rurais convencionais é que estas seguem os mesmos currículos e materiais didáticos das escolas urbanas, onde a realidade é bem diferente. Nestas escolas, os jovens aprendem, desde cedo, que o “campo é atrasado” e que a “cidade é o melhor lugar para viver”. Então, ocorre a máxima, “sair do campo para continuar a ter escola, e ter escola para poder sair do campo”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 110)

Tal pensamento predomina entre muitos jovens do campo e mesmo antes da existência das EFA's, milhares de famílias migravam da “roça” para poder oferecer a oportunidade aos filhos de estudarem. Este processo é denominado, burguesamente, de “êxodo rural”, quando na verdade é uma etapa de re-arranjo territorial do capital, que para se expandir, precisa da concentração fundiária e pouca mão-de-obra. E como é um processo capitalista, tal força de trabalho é requerida pelo urbano, por várias razões, dentre elas a formação de um “exército industrial de reserva”, termo de conotação e denotação do regime militar no Brasil. Na verdade é um processo puro e simples de expulsão dos mais pobres do campo. Tal processo acarreta efeitos sobre toda rede de educação formal. É o processo capitalista de tentativa de destruição do camponês, ao arrancá-lo de suas raízes, com o rompimento de teias de relações humanas centenárias.

As avós cerradeiras, muito sábias e cuidadosas com a saúde da família recorriam aos “santos remédios” do Cerrado e na forma de implastros, garrafadas, banhos e chás de plantas como: Barbatimão; Pé de Perdiz; Algodãozinho; Lixeira; Pau Doce; Sucupira; Lobeira; Articum; Óleo de Copaíba e outros, amenizavam muitas dores e curavam muitas feridas. Sabiam curar as feridas do corpo e da alma com as rezas e as bênçãos. As novenas do Santo Padroeiro e os Terços Cantados “arreunia” toda comunidade com festas e comilanças. A imagem do Santo Padroeiro permanecia em uma morada por alguns dias abençoando aquela família depois era levado em procissão para outra casa onde já era esperado com um altar cheio de flores... Quando um vizinho estava “precisado” a comunidade se reunia e organizava a “treição” ou o mutirão de ajuda mútua... Não estou fazendo lamúrias ou declarações romantizadas, mas questiono o papel do capital que ao

se reproduzir e do capitalismo que ao se territorializar destrói o ambiente, culturas, modos de vidas e em primeira e última instância elimina vidas em todas suas manifestações. (MESQUITA, 2009, p. 27)

É a tentativa de supressão da cultura camponesa, que enquanto popular, é manifestação de resistência. “Os camponeses, com estas práticas, reafirmavam a solidariedade que lhes era, e ainda é natural, onde o campesinato ainda resiste às investidas do capital e do capitalismo, como em algumas comunidades no interior de Goiás”. Uma das provas de tal resistência são os movimentos camponeses, como também as EFA's, como tento mostrar nesta dissertação.

Na educação do campo a cultura dos povos deve ser respeitada e valorizada, pois significam diferentes maneiras de se relacionar com o ambiente e com as outras pessoas e são detentores de uma cultura peculiar a estas localidades. Neste sentido, Caldart e Molina (2004) consideram que:

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar, distinto do mundo urbano, e que inclui diferentes maneiras de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, bem como de viver e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação. Nos processos que produzem sua existência vão também se produzindo como seres humanos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004 p. 16)

Estes autores chegaram à conclusão de que a nova geração está sendo deseducada para viver no campo, perdendo sua identidade de raiz e seu projeto de futuro. Crianças e jovens têm o direito de “beber” da sabedoria dos seus antepassados e de produzir novos conhecimentos para permanecer nas áreas rurais, com melhores condições de vida. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004)

Nos modelos convencionais de educação a identidade camponesa não tem visibilidade, é sufocada por valores urbanos que lhes são alheios e incorporados aos livros didáticos, o que dificulta a identificação com o que é ensinado. Geralmente, os currículos são baseados na formação de mão-de-obra para trabalhar na cidade. Inicialmente, há um processo de estranhamento, seguido de acomodação e quando isso não é possível, o caminho é o abandono da escola. Afinal, precisam trabalhar e a escola fica em segundo plano e a escola pequena burguesa se vê “livre” desta população e depois nos cansamos de escutar na mídia, também burguesa, que falta mão-de-obra

“qualificada” no mercado de trabalho. Ou seja, as vítimas se tornam algozes de si mesmas.

Uma educação do campo e para o campo deve priorizar os costumes e valores, ou seja, a identidade camponesa. Nesta perspectiva, entende-se identidade, através da leitura de Castells (1999) como: “A fonte de significado e experiência de um povo”. O autor afirma que:

No que diz respeito a atores sociais entendo por identidade o processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(is) prevalece(m) sobre outras fontes de significado. (CASTELLS, 1999, p. 22)

Para o autor, a identidade dos atores sociais é um processo construído através das vivências, costumes, cultura e valores. No caso dos camponeses e camponesas, esta vivência com os valores e costumes do campo tem sido dificultada em decorrência das transformações ocorridas nas últimas décadas nas áreas rurais brasileiras, transformações que tentam eliminar, cooptar, o trabalho do campesinato.

As EFA's surgem com o objetivo de fortalecer a agricultura e a cultura camponesa, que passa por muitas dificuldades decorrentes das políticas agrícola/agrária adotadas pelo poder público. Consequentemente, espera-se fortalecer os costumes, as tradições e a identidade dos jovens com sua cultura. Concordamos com Claval (2001) quando este entende cultura como:

(...) a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas raízes num passado longínquo, que mergulha no território onde seus mortos são enterrados, e onde seus deuses se manifestaram. Não é, portanto, o conjunto fechado e imutável de técnicas e comportamentos. (CLAVAL, 2001, p. 63 *apud* ROSSETO, 2006, p. 10)

Quando o autor destaca que “a cultura é herança transmitida de uma geração a outra” e, considerando o modelo de educação rural convencional, pautado na negação da cultura camponesa e reforço dos elementos presentes na cultura urbana, o que será passado para as próximas gerações camponesas? As festas, os costumes, a culinária, os remédios caseiros, todo o conhecimento será perdido?

De acordo com Claval (2001) o conceito de cultura envolve o convívio nos grupos sociais, assim, a proposta das EFA's é que os estudantes tenham este convívio com os elementos que constituem a realidade camponesa. Ao permanecerem no campo, produzem parte dos alimentos que consomem, aprendem técnicas de cultivo, além das convencionais, as tradicionais passadas por meio das gerações, organizam "festas de roça" nas horas de lazer, aprendem a valorizar a sua cultura e constroem sua identidade, assim como afirma Castells (1999) quando este diz que a construção da identidade é um processo individual que ocorre através das vivências.

Não se trata de negar os elementos que fazem parte da cultura urbana. Mesmo porque o campo não está isolado da cidade e tendo em vista o avanço dos meios de comunicação isto se tornaria impossível, mas sim de valorizar os elementos que constituem a cultura camponesa. Mesmo com ações de fortalecimento da cultura camponesa, como as EFA's, as influências da cultura urbana são inevitáveis, assim como, as cidades, especialmente as pequenas, também incorporam elementos da cultura camponesa, por exemplo as feiras e as festas populares.

Sobre o processo de globalização intensificado no Brasil, nas últimas décadas do século, Gohn (2005) coloca que este desintegra a sociedade ao desmontar o modelo assentado sobre um projeto político, com instituições e agências de socialização local, e o efeito disto para a cultura é que:

Ignoram-se a diversidade das culturas e a realidade das comunidades, que passam a se fechar ao redor delas mesmas, como forma de se protegerem da "invasão" da cultura homogeneizadora que se apresenta. Com a globalização da economia, a cultura se transformou no mais importante espaço de resistência e luta social. Segundo alguns autores, o conflito social central da sociedade moderna ocorre na área da cultura. (GOHN, 2005, p. 8)

De acordo com Werthein e Bordenave (1981), a escola rural convencional, tida como instituição cultural, procura formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, ou seja, tenta inculcar valores que não pertencem à sua vivência, distanciando-os de valores culturais próprios.

Arroyo; Caldart; Molina (2004) demonstram sua preocupação com a questão da cultura nas escolas do campo e questionam a melhor forma de se trabalhar a memória coletiva nestas escolas.

Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rurais? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004, p. 81)

Segundo os autores acima citados, além de ensinar a ler, escrever e contar, as escolas devem se atentar para o direito ao saber e ao conhecimento, afirmam que as escolas rurais são muito pobres em saberes e conhecimentos. A escola deve ser mais rica e incorporar os saberes e fazeres dos camponeses e deve incorporar a cultura e o conhecimento socialmente construído. É deprimente, ver nas festas juninas urbanas, o caricato do roceiro como sujo, esfarrapado, desdentado, babacas, enquanto, na realidade, os camponeses (roceiros) se vestem com a melhor roupa, para ir às festas, à missa, casamentos, batizados, etc.

Arroyo, Caldart; Molina (2004) destacam a pedagogia utilizada pelo MST na educação dos “Sem Terrinha”. Para eles, o MST, ao contrário do que muitos pensam, não inventou uma pedagogia própria do Movimento. “Mas, ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade” (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004, p. 98). Entre elas, os autores destacam a pedagogia da história, a pedagogia da escolha, a pedagogia da luta social, a pedagogia da organização coletiva, a pedagogia da cultura, entre outras. A pedagogia da cultura surge do modo de vida, do jeito de ser e de viver dos Sem Terra, dos saberes, da mística, dos símbolos, da religiosidade, da arte.

A pedagogia da cultura tem como uma de suas dimensões fortes a pedagogia do gesto, que é também pedagogia do símbolo e pedagogia do exemplo. O ser humano se educa mexendo, manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. Elas são portadoras da memória objetivada (as coisas falam, têm história). É a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende a fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são. E os educandos olham especialmente para as educadoras, são sua referência como modo de vida. (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004, p. 102).

Para o MST, a escola pode contribuir para o enraizamento ou desenraizamento dos trabalhadores do campo. Neste sentido, Nascimento (2009) aponta

três características imprescindíveis nas práticas de educação do MST: memória, mística e valores.

Segundo Arroyo, Caldart e Molina (2004) a escola é um lugar propício para celebrar, construir e transmitir às novas gerações, a memória coletiva, ao mesmo tempo em que busca conhecer mais profundamente a história da humanidade. Em relação à mística, os autores colocam que esta é rica em símbolos e significados que representam a luta dos Sem Terra. A escola pode cultivar estes símbolos e o sentimento de fazer parte desta luta. Quanto aos valores os autores afirmam que a escola pode criar um ambiente educativo que recupere, forme e fortaleça os valores humanos, que permitem cada pessoa crescer com dignidade e humanidade. “Mas a escola não fará isso apenas com palavras e, sim, com ações, com vivências, com relações humanas, temperadas por um processo permanente de reflexão sobre a prática do coletivo, de cada pessoa”. (ARROYO, CALDART; MOLINA, 2004, p. 119)

As EFA's, assim como o MST, têm buscado fornecer uma educação diferenciada para os jovens do campo, comprometida com a cultura camponesa, e que valorize seu modo de vida. Agora, será apresentada ao leitor uma EFA, localizada no Sudeste de Goiás, que há mais de dez anos vem participando da educação de centenas de jovens do município de Orizona (GO), com uma proposta de educação diferenciada e inovadora. Conheceremos agora, como se organiza a EFAORI, quem são seus estudantes, e os caminhos trilhados pelos egressos, assim será possível analisar os reflexos da presença desta Escola no município e região.

CAPÍTULO 3

COMPREENDENDO A EFAORI: O OLHAR DOS ESTUDANTES E OS CAMINHOS TRILHADOS PELOS EGRESSOS

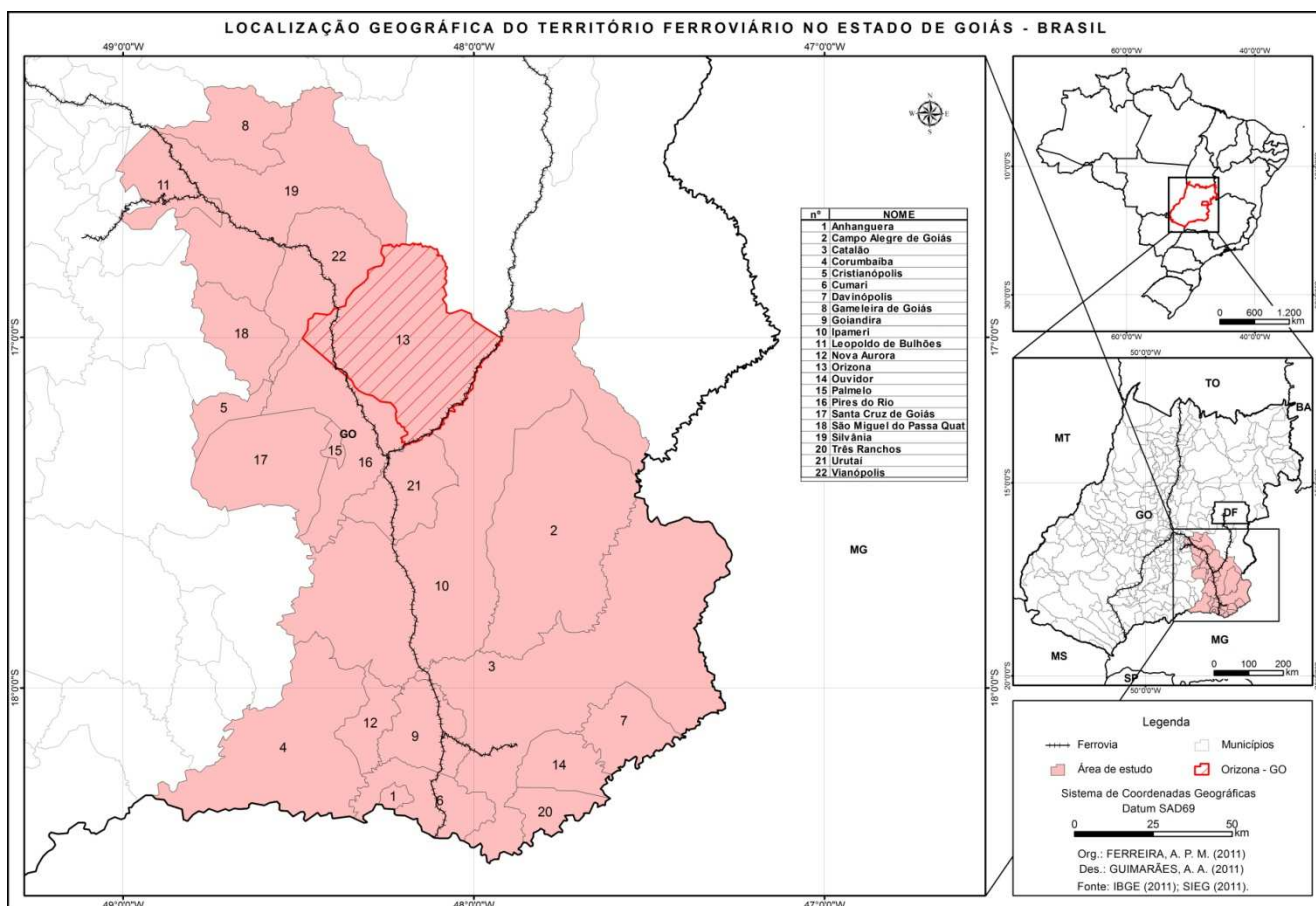
Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida dessas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação. (FREIRE, 1987, p. 9)

Até aqui foram tratadas as questões teóricas que se referem à EFAORI, bem como, a constituição do sistema de educação formal no Brasil, conservador e a serviço do capital, fruto de uma política desenvolvimentista que prioriza os interesses das classes dominantes, o que fez com que surgissem ações de luta por uma educação do campo comprometida com as famílias camponesas. Uma dessas ações, que não nasceu no Brasil, mas que tem se adequado à educação brasileira, e tem proporcionado a muitos jovens do campo, uma educação diferenciada, os levando a valorizar suas raízes e fornecendo subsídios para que melhorem suas vidas, são as EFA's.

Foram discutidos os processos de implantação das EFA's na França, sua expansão pelo mundo, até a chegada no Brasil e em Goiás, com a EFAGO. Agora, este capítulo pretende compreender a EFAORI, como uma escola que pertence a um município marcado pela luta camponesa e pelas associações rurais, no qual, as famílias camponesas existem em um número expressivo. Assim, será feita uma reflexão acerca do ensino na EFAORI, sua política, o perfil dos estudantes da escola e o caminho trilhado pelos egressos. Mas antes é necessário compreendermos um pouco o município de Orizona, em relação aos aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

3.1 Algumas Reflexões sobre Orizona

Segundo a coordenação pedagógica da escola, a EFAORI, há três anos é considerada uma escola territorial, devido ao grande número de estudantes de outros municípios do Território da Estrada de Ferro, localizado a sudoeste do Estado de Goiás, como mostra o mapa 01.



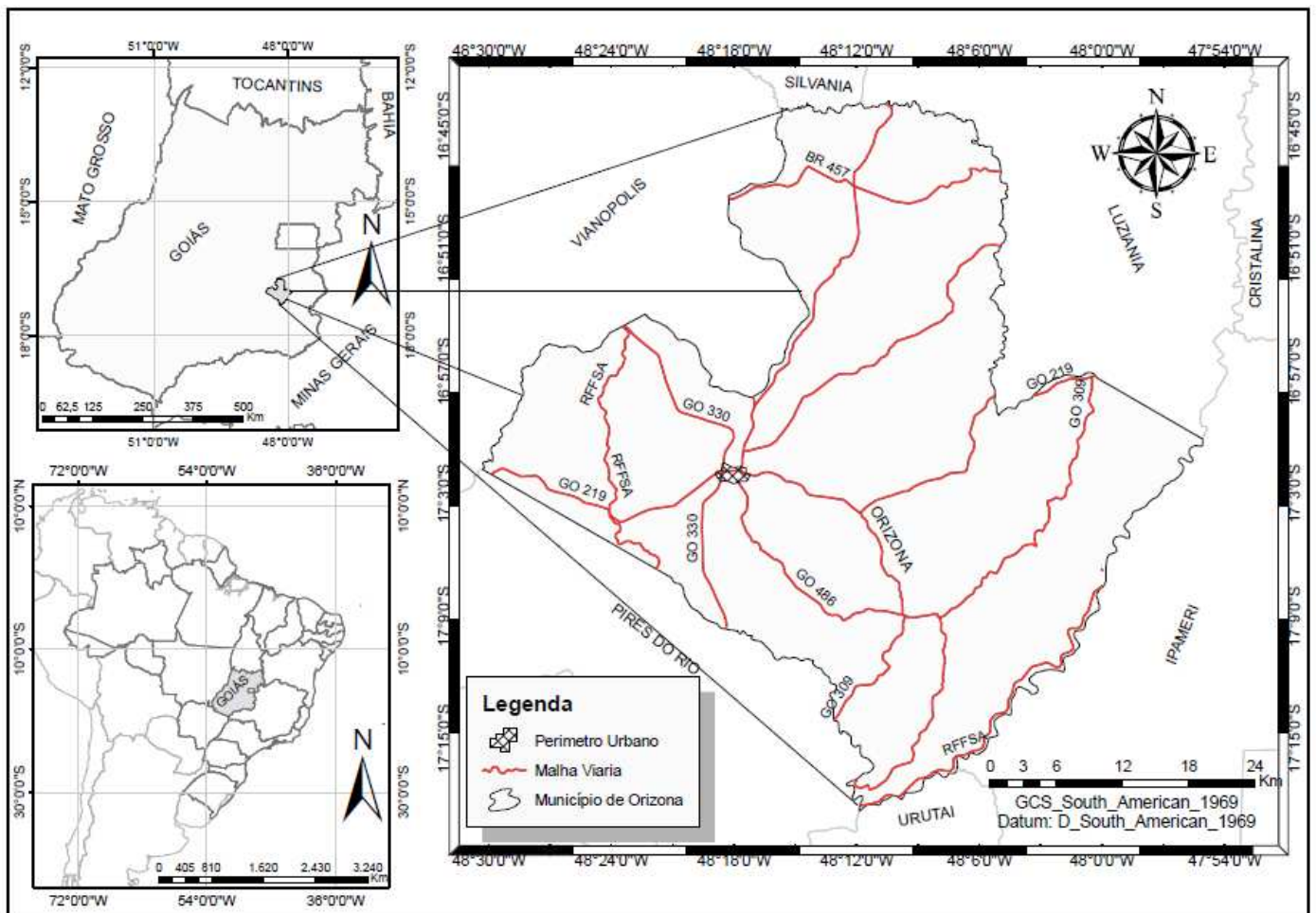
Mapa 01: Localização do Território da Estrada de Ferro no estado de Goiás.

Org. FERREIRA, A. P. M.

Segundo a Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás (SEPLAN-GO), o Território da Estrada de Ferro, composto por 22 municípios, possui uma área de 25.120,227 km², correspondente a 7,39% da área do Estado de Goiás. A população é de 186.896 habitantes, o que corresponde a 4,64% da população do estado. Segundo a SEPLAN, a população urbana do território é de 163.092 habitantes, enquanto que nas áreas rurais este número é de 49.160 habitantes. O Território da Estrada de Ferro é muito importante na produção de grãos: no ano de 2006 produziu 1.223.406 toneladas e no ano de 2009 produziu 1.694.330 toneladas, um crescimento de cerca de 5.000

toneladas em 3 anos. Enquanto que no estado de Goiás, a produção de grãos no ano de 2006 foi de 10.581.453 toneladas e em 2009 13.313.506 toneladas, um aumento de menos de 3.000 toneladas. Estes números evidenciam a política adotada pelo estado nas últimas décadas, com a modernização do campo e aumento das monoculturas em detrimento da diversificação da produção agrícola.

Segundo dados da Secretaria de Planejamento do Estado de Goiás (SEPLAN), o município de Orizona, localiza-se a 138 km da capital Goiânia e faz divisa com os municípios de: Luziânia (Nordeste), Silvânia (Norte), Vianópolis (Noroeste), Pires do Rio (Sudoeste), Ipameri (Sudeste) e Urutaí (Sul), como mostra o Mapa 02. Seus principais rios são o Rio Corumbá, o Rio Piracanjuba e o Rio do Peixe.



Mapa 02: Localização do município de Orizona no Estado de Goiás - 2009

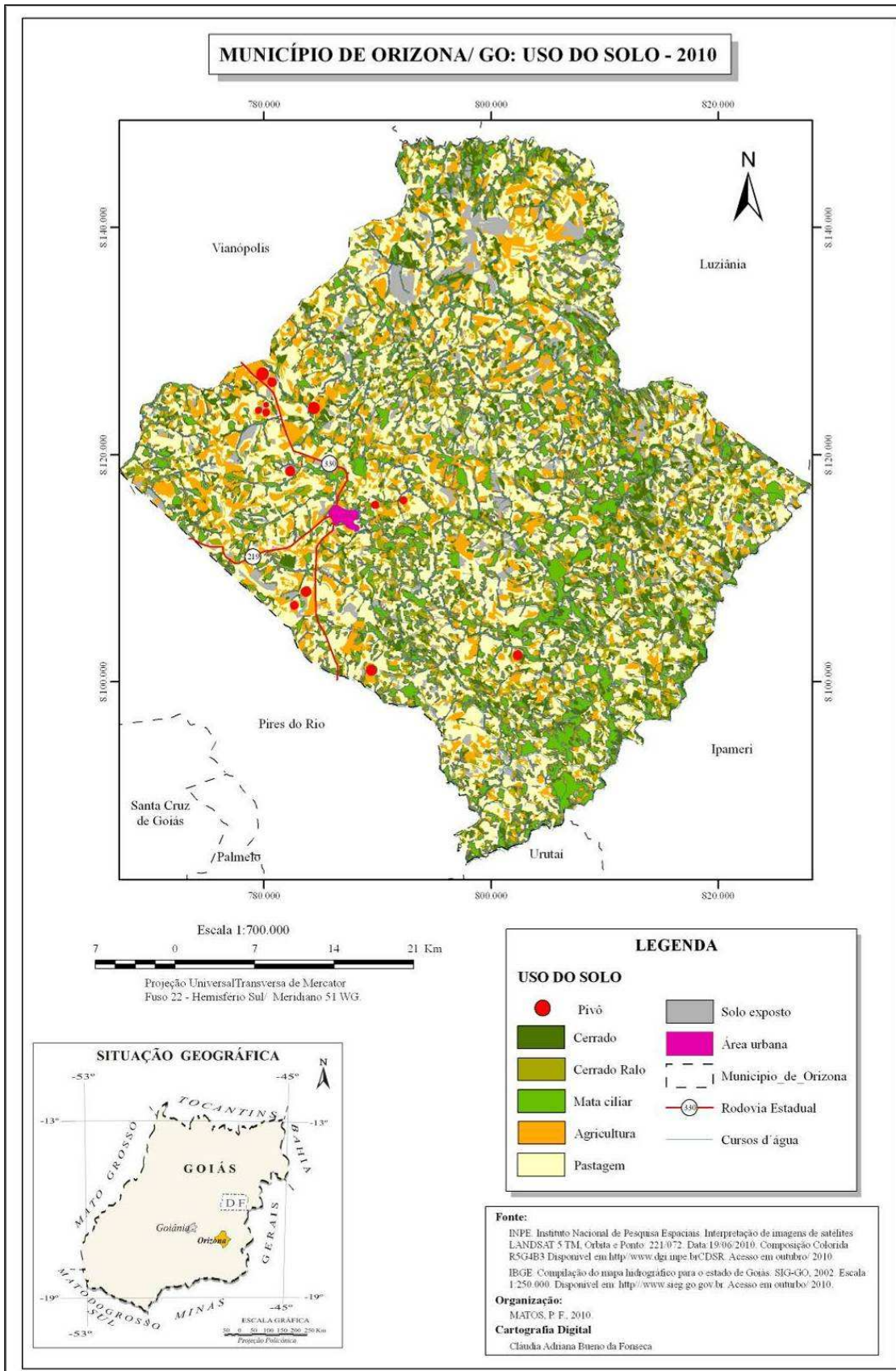
Fonte: Base de dados vetoriais do Sieg. Disponível in:

Cartografia Digital: Renato A. Martins

Org. Renato A. Martins

De acordo com o IBGE/2010, Orizona foi fundada no ano de 1850. Com a vinda de migrantes agricultores, oriundos principalmente de Minas Gerais, assim formou-se o Povoado de Campo Formoso. Em 1890, o Povoado tornou-se Distrito do município de Santa Cruz de Goiás. O Distrito se emancipou no ano de 1943, assumindo, então, o nome atual de origem latina Ori =arroz + zona= região, pois na época o município era um dos grandes produtores de arroz do estado de Goiás.

O Censo-IBGE/2010 mostra que o município de Orizona possui 14.292 habitantes, 7.981 vivendo nas áreas urbanas e 6.311 vivendo nas áreas rurais. Os dados mostram que na última década a população urbana apresentou aumento, em quanto que a população rural decresceu. No Censo-IBGE/2000, o município contava com população total de 13.067 habitantes, 6.382 nas áreas urbanas e 6.685 nas áreas rurais. O município de Orizona era um dos poucos municípios brasileiros que possuíam população rural maior do que a urbana, mas com o incentivo ao agronegócio em detrimento da agricultura camponesa essa realidade vem mudando, e as EFA's, aliadas aos movimentos sociais, lutam, justamente, para que isso não continue a ocorrer. Orizona não tem chapadas, seu relevo é plano contínuo, o que facilita que expressivas áreas sejam ocupadas por pastagens, como mostra o Mapa 03.



Mapa 03: Município de Orizona/GO: uso do solo-2010

Fonte: MATOS, P. F.

Constata-se que as pastagens naturais e plantadas apresentam-se como principal atividade de uso do solo, confirmando o papel da agropecuária no município, no entanto, observou-se que a pecuária vem sofrendo um declínio nas últimas décadas, principalmente por causa da expansão das lavouras, como mostra a tabela 04. “As lavouras permanentes e temporárias obtiveram crescimento expressivo após 1985, confirmando que a territorialização do capital provocou mudanças no uso da terra”. (MATOS, 2011, p. 235)

Ano	Lavouras permanentes e temporárias	Pastagens naturais e plantadas	Matas naturais e plantadas	Temporárias em descanso e não produtivas
1970	4%	93%	2%	1%
1975	6%	90%	3%	1%
1980	6%	89%	3%	2%
1985	11%	82%	4%	3%
1995/6	11%	74%	13%	2%
2006*	19%	52%	29%	--

Tabela 04- Utilização das terras em Orizona (GO) - 1970-1995/96 (%)

Fonte: MATOS (2011).

* No Censo Agropecuário de 2006, não foi feita a pesquisa de lavouras temporárias em descanso e não produtivas.

De acordo com Mesquita (1993) até o fim da década de 1970 as áreas de Cerrado foram poupadas das grandes lavouras. A partir de então entraram no circuito da expansão capitalista e se tornam locais de ocupação sistemática e sistematizada, com a plantação de extensas pastagens cultivadas e grandes lavouras, principalmente de soja.

Até a década de 1970, o Cerrado não era aproveitado de maneira intensiva para os cultivos temporários, por serem seus solos pouco férteis e apresentarem impedimentos físico-químicos. O recente surto de ocupação intensiva de grandes áreas de Cerrado para cultivos, só foi possível graças ao desenvolvimento de técnicas e métodos que

propiciaram a modificação do solo e isso se dá, dentro da expansão do capitalismo no campo, sob a forma da industrialização da agricultura. As transformações espaciais ocorridas devido a essa expansão são significativas, pois o espaço é remodelado sob a atuação do capital. (MESQUITA, 1993, p. 40)

O município de Orizona possui algumas especificidades que o diferenciam dos outros municípios goianos em relação ao tamanho das propriedades rurais. De acordo com Matos (2011), a maior quantidade de propriedades rurais tem área de 10 a 200 hectares. “Esses números demonstram que o município possui uma estrutura fundiária menos concentrada, prevalecendo um número maior de estabelecimentos”. (MATOS, 2011, p. 232) Como mostra o gráfico 01.

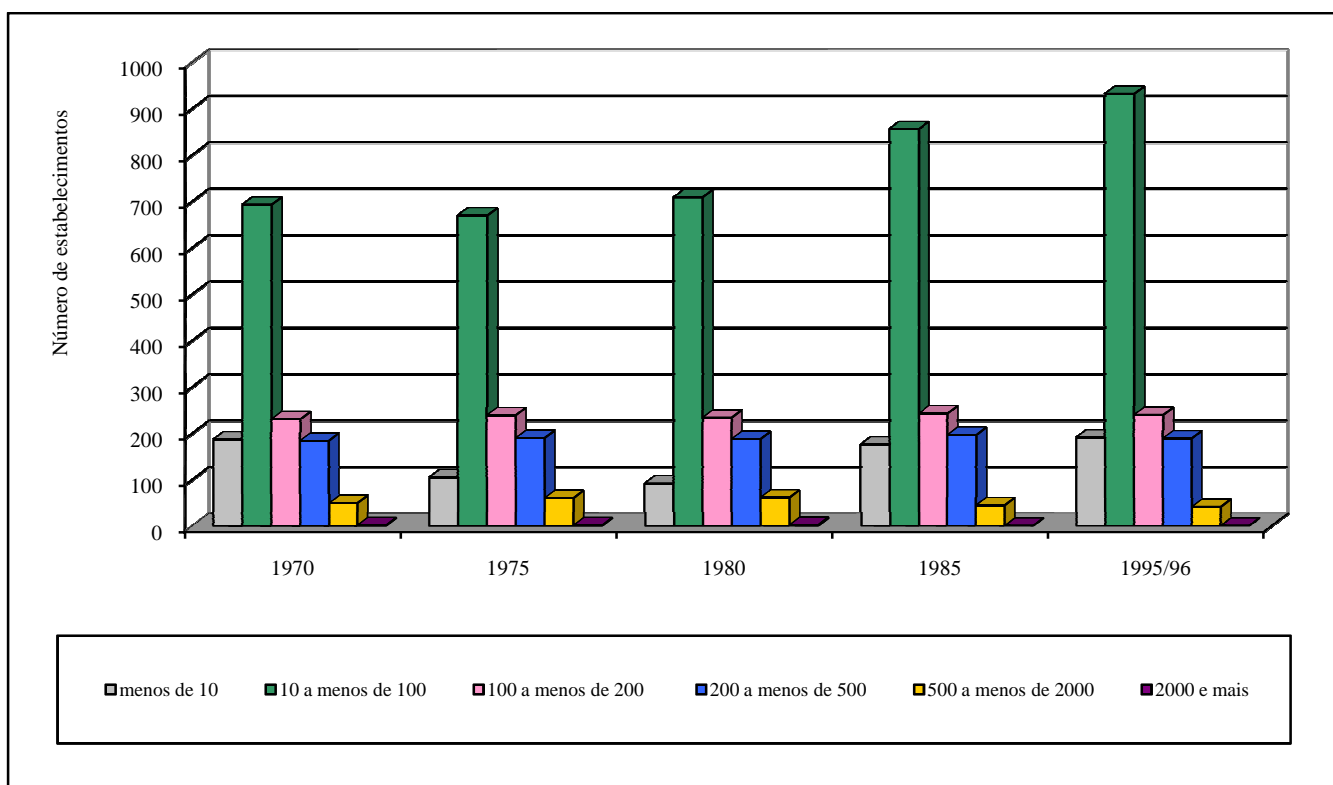


Gráfico 01 - Orizona (GO): Estrutura fundiária (ha): número de estabelecimentos, 1970-1995/96. Fonte: IBGE - Censos Agropecuários (GO) - 1970, 1975, 1980, 1985, 1995/96. Org. MATOS, P. F.

A estrutura fundiária de Orizona impossibilitou que os sulistas adquirissem, de uma só vez, volumosas extensões de terras em áreas contínuas.

Quando chegaram ao município, os sulistas tiveram dificuldade em encontrar propriedades com mais de 300 hectares para comprar.

Porém, essa situação não impossibilitou que os sulistas, aos poucos, fossem concentrando terras, mesmo que em áreas distantes entre si. Dentre os produtores entrevistados (pesquisa de campo da autora), 60% possuem mais de uma propriedade no município, nas áreas mais planas. Além disso, os empresários rurais migrantes adotaram a estratégia de arrendamento, que ocorre preferencialmente em terras próximas às suas propriedades. Assim, aproveitam as terras planas dos proprietários locais que, sem conhecimento técnico e capital para fazê-las produzir, arrendam para implantar as monoculturas. Essa prática possibilita a expansão da atividade agrícola e a reprodução e a acumulação do capital. (MATOS, 2011, p. 232)

De acordo com a autora, o que tem permitido a permanência dos produtores locais tradicionais no campo são as atividades relacionadas à pecuária. A atividade ocupa a maior parte da área produtiva municipal, principalmente, através da produção leiteira.

Mas as dificuldades para permanecer no campo são grandes. Matos (2011) afirma que muitos camponeses se vêm cercados pelas grandes lavouras de soja e há uma forte pressão por parte dos empresários rurais para comprar as terras planas que lhe suscitam interesse.

Em muitos casos, sem condição de fazer a terra produzir, o proprietário arrenda a parte que interessa ao imigrante e permanece na propriedade “sobrevivendo” com o lucro auferido pelo arrendamento e labutando com a pecuária, sobretudo, a produção de leite. Ou vende a parte que o imigrante almeja comprar. (MATOS, 2011, p. 233)

Mesquita (1993), em pesquisa realizada na Fazenda Maringá, localizada no Sudeste Goiano, conclui que é evidente a eficiência econômica da agricultura modernizada, mas evidenciou também que esse processo intensificou as desigualdades sociais e causou a expropriação de milhares de famílias camponesas, sem mencionar a degradação ambiental. Na pesquisa, a autora utiliza o relato de um camponês que presenciou as transformações nas áreas de Cerrado decorrentes da agricultura modernizada. Essas palavras refletem a visão do processo a partir do olhar de quem vivenciou tais transformações. “A natureza tá cabano... mais tão produzino muito, produzino muita soja, produzino muito gado, tão rancano muita riqueza do chão mais parece que o povo tá é mais pobre... só os dono é que fica mais rico”. (MESQUITA, 1993, p. 07). Mas as famílias camponesas lutaram e lutam para não serem expulsas da terra. No decorrer do processo de modernização agrícola no município de Orizona e região com a conseqüente reorganização dos espaços agrícolas

o que, como foi mencionado, beneficia apenas aos empresários rurais, muitas lutas e estratégias de Re-existencia foram travadas, e ainda são, através da EFAORI, por exemplo, que busca fortalecer a agricultura camponesa do município.

As dificuldades enfrentadas para a comercialização da produção e a falta de condições financeiras para a compra de equipamentos e insumos, levaram os produtores do município, de acordo com Tavares (2002), a criarem associações rurais que contribuíssem para a reprodução econômica e social do segmento.

Matos (2011) afirma que, historicamente, o município de Orizona apresenta um contexto de lutas e resistência no espaço agrário. De acordo com a autora, uma das lutas mais expressivas foi a Luta do Arrendo, ocorrida no período de 1948 a 1952, que foi empreendida por camponeses com o objetivo de baixar a taxa de arrendamento de 50% para 20% da produção paga aos proprietários da terra. “Os camponeses que empreenderam a luta trabalhavam em terras de fazendeiros sob o sistema de parceria, em que o fazendeiro participava com a terra e com a preparação do solo. No final da colheita recebiam 50% da produção colhida”. (MATOS, 2011, p. 239)

A princípio, de acordo com Matos (2011), a Luta do Arrendo tinha como finalidade baixar a taxa do arrendamento, mas no percurso dos enfrentamentos contra os fazendeiros, os camponeses orientados pela direção nacional do Partido Comunista do Brasil (PCB), decidiram também lutar pelas terras, ocupando-as. Mas a ação não conquistou muitos adeptos, poucos camponeses participaram das invasões, ao contrário da Luta do Arrendo, que segundo a autora, envolveu aproximadamente 300 camponeses. Com a repressão por parte da polícia, muitas famílias fugiram para o norte do estado de Goiás e outras continuaram sujeitando seu trabalho aos fazendeiros.

De acordo com Mendonça (2004), a migração camponesa forçada e a perda da terra, aliadas aos ideais libertários difundidos pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) ocasionou diversas revoltas dos camponeses-possesores que lutavam para permanecer na terra. Dessas lutas, de acordo com o autor, duas se destacaram pela organização, mobilização e orientação política do PCB, expressando o apoio de diversas categorias de trabalhadores: A Luta do Arrendo (1948-1952), no município de Orizona (GO) e a Revolta Camponesa de Trombas e Formoso (1950-1964).

Orizona é um município no qual as famílias camponesas lutaram e ainda lutam por melhores condições de vida. De acordo com Tavares (2002), com o passar do tempo, e com o agravamento das injustiças sociais, movimentos sociais e associações rurais foram sendo criadas, reconfigurando o espaço agrário do município.

Entre eles estão as Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), Centro Social Rural de Orizona (CSRO), Sindicato Rural (SI), Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), associações, cooperativas, e a EFAORI, que está ligada ao CSRO.

A educação, dependendo da forma como é conduzida, também é uma forma de lutar por melhores condições de vida no campo. A luta das famílias camponesas em Orizona, por acesso a terra e contra a exploração dos grandes fazendeiros, há anos travada na Luta do Arrendo, reflete a insatisfação com a exploração a que eram e ainda são submetidos. Lutar por uma educação diferenciada para as crianças e jovens do campo reflete, também, a insatisfação de um modelo de educação comprometido com valores burgueses. O objetivo desse capítulo é elucidar como a EFAORI, enquanto uma instituição com proposta de uma educação emancipadora, compreende estas questões e como sua política tem refletido na vida dos jovens quando estes deixam a escola.

3.2 A EFAORI: uma escola camponesa?

De acordo com a Proposta Pedagógica da EFAORI, a mesma “é uma escola comunitária, que visa atender filhos de agricultores familiares, assentados e quilombolas da região de Orizona (GO), conveniada com a Secretaria Estadual de Educação e Secretaria Municipal de Educação, e recebe apoio de várias entidades e grupos organizados no município (entidades parceiras). Trabalha com o Sistema de Alternância, no qual o estudante permanece uma semana integralmente na escola em regime de internato e uma semana na família, ou seja, no meio sócio-profissional. Esta proposta pedagógica evoca uma nova organização curricular que permita o aproveitamento de competências e experiências anteriores”. (Proposta Pedagógica e Regimento Interno da EFAORI, 2009, p. 5)

A Escola Família Agrícola de Orizona iniciou suas atividades como instituição escolar no ano de 1999. A entidade mantenedora é o Centro Social Rural de Orizona (CSRO), entidade filantrópica sem fins lucrativos e fundada em 23/06/1960. O CSRO conta com cerca de 100 associados e funciona integrado com a EFAORI, dividindo o mesmo espaço físico.

A partir de fevereiro de 1997 o Centro Social, em uma Assembléia Geral deliberativa, decidiu priorizar o trabalho com os Agricultores

Familiares do município. E, a partir da manifestação das famílias dos Agricultores iniciaram-se as conversas e discussões sobre a importância de Escolas de 2º grau no meio rural do município. (PPP da AEFAORI, 2009, p. 20)

O espaço físico da escola compreende um terreno próprio, com área de 4,43 hectares adquiridos em janeiro de 2000, através de um projeto da SIMFER (Solidariedade Internacional das Mesons Familiares Rurales – ONG – Belga) e da Prefeitura Municipal de Orizona.

A Escola conta com dois dormitórios, um feminino e outro masculino, três salas de aula, biblioteca, secretaria, administração, sala de professores, refeitório, depósitos, laboratórios didáticos da área técnica (pocilga, avicultura, bovinocultura leiteira, olericultura, fruticultura, cana-de-açúcar, mandiocal, cafezal), laboratórios que permitem aos estudantes praticarem o que aprendem em sala de aula.



Foto 03: Orizona (GO). EFAORI. Aula de inglês na turma de 2º ano
Autora: FERREIRA, A. P. M. nov./ 2011.



Foto 04: Orizona (GO). EFAORI. Refeitório e espaço de convivência entre os jovens nas horas vagas.

Autora: FERREIRA, A. P. M. nov./2011.

A EFAORI oferece o Curso Profissionalizante Técnico em Agropecuária de Nível Médio, no qual o estudante opta por uma das seguintes modalidades: área 1 – culturas de ciclo curto, médio e longo; área 2 – criação de animais de porte pequeno, médio e grande. Segundo a Proposta Pedagógica da Escola, as instituições responsáveis pela implantação da EFAORI são: COAPRO (Cooperativa Mista dos Produtores Rurais de Orizona), Agência Rural, Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona, Sindicato Rural, Prefeitura Municipal, Câmara Municipal, Comissão Pastoral da Terra, Universidade Católica de Brasília (UCB) e Conselho Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável.

A administração da EFAORI respeita toda uma hierarquia, na qual a administração geral é feita pelo presidente do Centro Social Rural de Orizona (CSRO), juntamente com o conselho administrativo escolar composto pelos representantes das famílias, representantes da entidade mantenedora, monitores e estudantes. A administração da escola fica a cargo de um diretor juntamente com a coordenação pedagógica. Um ponto positivo na gestão da escola, e que difere da maioria das escolas convencionais, é a participação dos pais e dos próprios alternantes, nas decisões acerca do funcionamento da mesma, isto faz com que estes se reconheçam como sujeitos

atuantes no processo ensino-aprendizagem. Segundo a Proposta Pedagógica, o maior objetivo da Escola é:

Aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos camponeses, através de atividades que levem os jovens a sentirem-se encorajados para buscar o desenvolvimento integral, sem perder seus valores históricos e culturais, transformar o meio sócio-profissional, compreender e liderar técnicas agropecuárias, perceber o ambiente familiar como meio privilegiado da aprendizagem e ampliação do saber e o ambiente escolar como ponto de organização de pesquisas e sistematização científica na qual a alternância entre a teoria, a prática, a família e a escola se darão numa superação de desafios. (Proposta Pedagógica e Regimento Interno da EFAORI, 2009, p. 10)

De acordo com a coordenação pedagógica, a escola conta, no seu quadro de funcionários, com cinco monitores que são responsáveis pelo acompanhamento integral dos estudantes em todas as atividades desenvolvidas. Estas são as pessoas que mantêm uma maior proximidade com a realidade de cada alternante, realizando visitas às propriedades e prestando orientação aos projetos desenvolvidos pelos estudantes; ainda conta com cinco técnicos, responsáveis pelas aulas do curso técnico; cinco professores, responsáveis pelas aulas do nível médio regular e que prestam tutoria aos estudantes.

A EFAORI possui uma matriz curricular diferenciada das escolas convencionais, devido às particularidades que envolvem as instituições que trabalham com a Pedagogia da Alternância. O próprio método da alternância, se bem conduzido, permite que sejam trabalhados valores que em geral não são trabalhados com os estudantes de escolas convencionais, como respeito às diferenças, cooperação, solidariedade, como observado durante os trabalhos de campo “Aprendemos a conviver com pessoas de diferentes gêneros” (estudante da EFAORI).

Segundo os professores da EFAORI, as aulas de língua estrangeira (inglês e espanhol) seguem o estilo convencional, com a utilização de materiais didáticos iguais aos das escolas da cidade. As aulas de português buscam estimular a confecção de relatórios e textos, com intuito de contribuir para o melhor desempenho dos estudantes na elaboração do Projeto Profissional Jovem (PPJ), que se assemelha a um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) exigido para a conclusão de grande parte dos cursos superiores. O professor de matemática afirmou aproveitar as atividades desenvolvidas na escola para trabalhar os conteúdos de matemática, por exemplo, os

estudantes aprendem a fazer cálculo usando a preparação dos canteiros. Os professores afirmaram que buscam materiais didáticos alternativos aos convencionais, a fim de tornar as aulas mais dinâmicas e atrativas, como textos da internet, reportagens de jornais, sempre procurando aliar a teoria á realidade dos jovens (ver o currículo da EFAORI em anexo).

De acordo com Moreira (1995), o currículo escolar das escolas brasileiras surge como resultado de uma transferência dos Estados Unidos. Segundo o autor, o modelo educacional brasileiro dominante, recebeu fortes influências do modelo educacional norte-americano, o que fez com que nossa educação se desenvolvesse alheia à realidade brasileira. Dessa forma, a escola se torna legitimadora da reprodução de desigualdades sociais. “As escolas agem como instrumentos de controle social, ajudando a ‘manter a ordem social’, e como instrumento de inculcação ideológica, convencendo as crianças de que o ‘sistema é basicamente justo e que os papéis nos quais elas serão alocadas lhes são adequados”. (MOREIRA, 1995, p. 19)

O interesse dos Estados Unidos em “auxiliar” a modernização dos sistemas educacionais dos países do Terceiro Mundo envolve, para Moreira (1995), a intenção de submeter os povos colonizados aos interesses dos colonizadores. Assim, as Escolas Família buscam romper com esta tendência, e procuram adequar seus currículos à realidade do alternante, foi o que nos afirmou os professores da EFAORI, durante as visitas feitas à escola.

Em relação ao Ensino Médio, observou-se que as aulas diferem pouco das escolas convencionais, o currículo é o mesmo, e o que faz a diferença são os professores que se mostraram envolvidos com o projeto da escola, por isso buscam fazer algo diferente, como por exemplo, tornar as aulas mais dinâmicas, criativas e participativas, o que é permitido por fatores que não são encontrados nas escolas convencionais. Primeiramente, a atmosfera que envolve a escola é diferente das demais, pois trata-se de uma instituição com uma organização diferenciada, na qual os estudantes se mostraram mais maduros e ainda possuem valores pouco encontrados entre a maioria dos jovens da cidade, as turmas contam com poucos estudantes, o que facilita o trabalho pedagógico e estes estudantes têm interesse em aprender, pois nas conversas informais, observou-se que todos estão na Escola por vontade própria, e não porque são obrigados.

Na EFAORI as atividades acontecem em período integral, matutino, vespertino e noturno intercalados em aulas teóricas, práticas, intervalo para as refeições,

lazer e descanso. A foto 05 mostra os jovens no laboratório de informática em um momento de descanso, no qual os estudantes têm a oportunidade de usar o computador (em média três estudantes por computador), acessar a internet, fazer trabalhos escolares, praticarem informática, em todos os momentos há a supervisão de um dos professores, que auxilia, tira dúvidas e organiza o laboratório.



FOTO 05: Orizona (GO). EFAORI. Laboratório de Informática.
Autora: FERREIRA, A.P. M.

O período em que os estudantes permanecem em casa é considerado também como período de aprendizado e é chamado pela coordenação pedagógica como Sessão Familiar. O estudante leva atividades para serem desenvolvidas com a família e comunidade. Estas atividades são orientadas e avaliadas pelas famílias e pelos monitores, através das visitas periódicas às propriedades. No retorno à escola as atividades são socializadas e avaliadas no conjunto pela equipe de monitores. “No processo de integração Escola – Família – Comunidade, ocorre à formação integral e a preocupação com o meio sócio-profissional alargando a visão de mundo”. (Proposta Pedagógica e Regimento Interno da EFAORI, 2009, p.10)

Com relação à participação do poder público na manutenção da EFAORI, a coordenação pedagógica da escola afirmou¹¹ (em entrevistas) que o

¹¹ Trabalho de campo em novembro de 2010.

Governo do Estado e a Prefeitura Municipal são os responsáveis pelo pagamento dos salários dos professores. O Governo Federal financiou a construção da quadra de esportes e apóia projetos que visam à reforma da escola. Os estudantes pagam uma taxa de R\$63,00, por mês, incluindo o seguro obrigatório para acidentes. Segundo a direção da Escola o gasto médio com cada estudante é de R\$950,00 por mês, arcado pela Entidade Mantenedora, o CSRO.

Todo final de ano é divulgado, na região de Orizona o período de seleção para ingresso na Escola. Segundo a coordenação pedagógica a divulgação se dá por meio de visitas às escolas do município, rádio e distribuição de folders (Anexo). Os interessados são submetidos a uma prova escrita e a uma entrevista com a família. A principal condição para se conseguir uma vaga na EFAORI é que o jovem habite o meio rural.

3.3 Principais instrumentos metodológicos utilizados pela EFAORI

As EFAs, como um modelo de escola alternativo, possuem instrumentos metodológicos também alternativos aos utilizados pelas escolas convencionais. Cada EFA adapta estes instrumentos de acordo com a realidade dos alternantes. Dessa forma, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da EFAORI, os principais instrumentos pedagógicos utilizados pela EFA do município de Orizona são:

Tutoria: Acompanhamento que o estudante recebe durante todo o período na escola. Cada monitor é responsável pelo acompanhamento de um determinado número de estudantes. Na tutoria são socializadas as atividades que o alternante realizou na sessão de alternância (período em que esteve na propriedade) detectada superações e dificuldades na formação individual. “O tutor, através do relato do caderno de acompanhamento e diálogo com o seu tutorado, se inteira das atividades desenvolvidas no meio sócio-profissional e escolar e repassa às famílias o diagnóstico do desempenho do estudante, mantendo assim, vínculo entre os agentes responsáveis pela formação integral (família/escola)”. (Proposta Pedagógica e Regimento Interno da EFAORI, 2009, p. 13) No caso da EFAORI, os tutores são os próprios professores, que dividem-se entre as aulas teóricas e o acompanhamento prestado aos estudantes.

Plano de estudo: Segundo o PPP e os próprios professores da EFAORI, o Plano de Estudo constitui o principal instrumento metodológico das EFAs. Tem como objetivo promover uma relação qualificada entre a realidade vivida pelos

estudantes e a escola, canal de entrada responsável por levar para a vida cotidiana as reflexões teóricas, que por sua vez, são formuladas a partir dos conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, parte sempre da experiência acumulada pelos alunos. O Plano de Estudo aborda, de início, temas simples ligados ao cotidiano dos estudantes, depois temas mais complexos de caráter sócio-econômico e por fim, temas voltados para a construção do Projeto Profissional do Jovem.

Caderno da realidade: O Caderno da Realidade tem como objetivo ser um instrumento no qual o alternante possa registrar tudo o que acontece durante o caminhar trilhado nos três anos como estudante da EFA. As reflexões são fruto do trabalho do jovem, da vida profissional e social da família. Os registros são organizados em forma de relatório, história, esquemas, croquis, desenhos e fotografias.

Ficha individual do estudante: É o instrumento que permite registrar todas as observações referentes ao desempenho do alternante pelo orientador de turma.

Caderno de acompanhamento: Constitui um elo entre a Escola e a Família. Nele são registradas as atividades desenvolvidas em ambos os períodos de alternância.

Visitas e viagens de estudos: As visitas e viagens de estudo visam o conhecimento de novas realidades e de novas técnicas, confrontando realidades diferentes e realizando intercâmbio com outras comunidades.

Estágios: O estágio possui carga horária obrigatória e exigida pelas modalidades dos cursos. Pode ser realizado na própria instituição de ensino, empresas rurais e outras instituições parceiras da escola, cadastradas pelo convênio de estágio.

Serões: O Serão é um dos recursos utilizados para reflexão sobre temas diversos de interesse dos estudantes, promovendo debates, atividades lúdicas, culturais, esportivas, confraternizações e demais atividades que promovam tanto o crescimento individual, quanto o coletivo. Acontecem no período noturno e é conduzido pelos professores e monitores.

Visitas às famílias: Atividade desenvolvida bimestralmente pelos monitores na propriedade familiar. Visa à integração entre a família e a escola, bem como a percepção do comprometimento e aplicação das técnicas na propriedade. Contribui com a família e o estudante no planejamento, implantação e desenvolvimento de seus projetos agropecuários.

Formação das famílias: Encontros anuais com as famílias dos alternantes com o objetivo de elucidar temas relacionados à gestão escolar e à prática pedagógica da EFAORI.

Internato: O período na Escola possibilita a valorização dos princípios humanos, além da consolidação de hábitos sociais, superação do individualismo por meio do trabalho e vivência em grupo, cria e fortalece vínculos de amizades, bem como a garantia de uma formação integral pelas reflexões e análise da realidade.

Projeto Profissional Jovem: O PPJ é um projeto que os estudantes do 3º ano são obrigados a elaborar, como algo que planejam desenvolver futuramente. Cada alternante recebe orientação dos professores e monitores na preparação do projeto e ao final são submetidos a uma banca composta pelos professores da EFAORI, que avaliam o projeto e em conjunto decidem se o aluno está apto a obter o certificado de conclusão do curso técnico.

No decorrer de sua formação os estudantes através de atividades teóricas e práticas, fazem um estudo minucioso da realidade e da conjuntura que o envolve, estuda, pesquisa e elabora, de forma que durante ou ao término do curso desenvolva na propriedade seu Projeto Profissional/Vida. Todo trabalho deve ser sistematizado num projeto a ser apresentado e defendido ao término do curso, sendo este requisito obrigatório para a certificação. “A implantação deste aporta em si um potencial de empreendimento, possibilidade de geração de renda, emprego e conseqüentemente perspectivas de qualidade de vida”. (Proposta Pedagógica e Regimento Interno da EFAORI, 2009, p. 16)

Com relação ao aperfeiçoamento dos professores e monitores, os mesmos recebem cursos de qualificação e aperfeiçoamento oferecidos pela AEFACOT, Secretaria Estadual de Educação, SEBRAE e SENAI e ainda especialização de monitores em Pedagogia da Alternância, ofertado pela Universidade Católica de Brasília.

Os critérios de avaliação utilizados na EFAORI diferem dos utilizados pelas escolas convencionais em muitos aspectos. Os estudantes são avaliados não apenas pelo seu desempenho nas provas bimestrais, mas principalmente, por sua conduta como sujeitos atuantes na Comunidade em que estão inseridos. Segundo a Proposta Pedagógica da EFAORI, os indicadores de avaliação seguidos são:

- Consciência individual e coletiva da dignidade humana, os direitos e deveres a partir de novas práticas educativas;

- A responsabilidade para consigo mesmo, com a família, com o trabalho, com a escola e com a comunidade;
- Competência e domínio dos conhecimentos teóricos aplicados nas habilidades práticas;
- Na atuação dos trabalhos domésticos, no manejo da terra, dos animais e na aplicação das práticas alternativas de produção para a agricultura familiar;
- Mudança de atitude e comportamento perante a vida, a natureza e as coisas;
- Melhoria do desempenho e das relações interpessoais nos grupos humanos nos quais participem (família, escola, comunidade, Associação e outros coletivos); e
- A coerência entre a teoria construída e a prática de vida.

Os pais dos estudantes contribuem na avaliação em relação ao desenvolvimento do meio. São observados os seguintes critérios: iniciativa, interesse, conhecimentos técnicos, cumprimento das tarefas, compromisso com a propriedade, qualidade e higiene, liderança e participação na Comunidade, comunicação, senso de responsabilidade, respeito ao próximo e ao meio.

3.4 O cotidiano dos estudantes da EFAORI: compreendendo um pouco mais a Pedagogia da Alternância

É interessante dedicar algumas linhas desta pesquisa para relatar como é a rotina dos estudantes no período em que estão na escola, para que haja uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas.

Os estudantes chegam a Escola na segunda-feira pela manhã. Este dia é dedicado a orientação das atividades a serem desenvolvidas pelas turmas e à socialização do que foi vivido na semana em que ficaram em casa. Os Cadernos da Realidade são recolhidos e analisados pelos professores e monitores que observam como têm sido desenvolvidas as atividades na propriedade. O Caderno é devolvido aos estudantes no dia seguinte.

Nos outros dias da semana os jovens são acordados às 06h00min e seguem para as atividades obrigatórias. Os estudantes formam grupos escolhidos pela coordenação da Escola, os AGs (Atividades Gerais). A cada semana um grupo fica responsável por determinada atividade, como: limpeza dos dormitórios, limpeza da cozinha após as refeições, alimentar os animais, entre outros. Às 07h00min é servido o

café da manhã e as 07h30min iniciam as aulas. 09h15min tem um intervalo para o lanche, 09h30min os jovens voltam para as aulas teóricas, práticas e demais atividades. De 12h00min as 13h00min é o intervalo para o almoço. Posteriormente, os jovens têm aula até as 17h30min com intervalo para o lanche das 15h20min às 15h40min. Das 17h30min às 19h00min os jovens podem se recolher para tomar banho e realizar demais atividades de caráter pessoal. Às 19h00min é servido o jantar. O período da noite é dedicado às atividades esportivas e culturais. Às 22h00min os jovens se recolhem nos dormitórios.



Foto 06: Orizona (GO). EFAORI. Dormitório masculino.
Autora: FERREIRA, A. M. F. agos./2009.



Foto 07: Orizona (GO). EFAORI. Estudante tratando dos animais
Autora: FERREIRA, A. P. M. agos./2009.

Da forma como as atividades da escola são dispostas fica mais fácil passar para os jovens valores que estão cada vez mais raros nas escolas convencionais e no mundo em sua totalidade, como responsabilidade, respeito ao próximo, às diferenças, tolerância, amizade, companheirismo.

Os jovens apontam como uma das maiores qualidades da EFAORI a convivência pacífica e respeitosa entre funcionários e alunos. Todos almoçam juntos, dialogam, brincam, sorriem, diferentemente das escolas convencionais, nas quais os professores, na maioria das vezes, possuem uma relação mais distanciada dos alunos.

Nas visitas à escola, realizadas no ano de 2010, para observar o dia-a-dia dos estudantes e realizar entrevistas, percebeu-se a maturidade dos estudantes da EFAORI em relação aos estudantes das áreas urbanas. A relação é de muito respeito entre todos, colegas, professores, e demais funcionários. Ao se dirigir aos mais velhos sempre é utilizado os pronomes de tratamento senhor/senhora, não foram ouvidos palavrões e nem ofensas entre os jovens. Percebeu-se também que os jovens, em geral, são muito parecidos com os jovens das áreas urbanas no modo de se vestir e no gosto musical. O jovem rural do século XXI é um jovem bem informado e com acesso à internet (muitos jovens possuem notebooks ligados à rede mundial de computadores).

Todas as noites um professor é escalado para desenvolver as atividades noturnas. Após as 22h00min um guarda, que dorme na escola, fica responsável pela segurança dos alternantes. Segundo os jovens o dormitório feminino fica trancado para evitar que ocorram possíveis encontros furtivos. Para namorar uma menina o jovem precisa entregar na Escola uma autorização por escrito e assinada pelo responsável. Para que a convivência na Escola seja a melhor possível existem normas, tais como: trajés adequados, respeitar os colegas evitando palavrões, agressões físicas, psicológicas ou verbais.

Percebeu-se que na EFAORI os jovens realmente são preparados para permanecerem no campo. Além do Ensino Médio, o curso técnico permite que os jovens tenham condições de permanecer no campo contribuindo com o rendimento da família. No entanto, as práticas agrícolas alternativas às convencionais, que trazem malefícios para o homem e para o ambiente, não são estimuladas dentro da Escola, pois, de acordo com um dos professores, são utilizadas práticas agrícolas modernas, baseadas em agrotóxicos, fertilizantes químicos, etc.

Na primeira visita feita à Escola, a coordenação pedagógica afirmou que a mesma trabalhava em uma perspectiva agroecológica, mas isso é dificultado devido ao intenso uso de agrotóxicos utilizados nas monoculturas de soja que estão nas proximidades da EFAORI. Mas de acordo com um professor, essas práticas não são mais estimuladas, de acordo com ele os ensinamentos passados para os estudantes se baseiam na agricultura convencional, pois a realidade do município acaba levando a isso.

A agricultura convencional é uma das práticas que mais prejudicam o meio ambiente através do uso de agrotóxicos, queimadas, entre outros. Dessa forma, os princípios da agroecologia propõem uma agricultura sem a poluição dos rios, dos solos, dos homens e, mais que isso, visa resgatar e fortalecer valores como a cooperação e a ajuda mútua entre os camponeses.

A agroecologia ressurge para resgatar valores que estão se perdendo no campo e, segundo Tedesco (2006), procura restabelecer a lógica do respeito e do cuidado sobre a lógica da exploração; da cooperação sobre a competição; da solidariedade e da compaixão sobre o individualismo, da vida sobre a morte; representa a luta por um novo modelo de agricultura, uma nova concepção de alimentos e articula formas variadas, estratégicas e alternativas de consumo/comercialização.

A EFAORI ganhou, a três anos, da Prefeitura Municipal de Orizona, uma área para lavoura, de sete hectares, utilizada para as aulas práticas. De acordo com os estudantes e professores, no ano de 2009 foi cultivado o arroz, que está armazenado e é utilizado para o abastecimento da Escola. No ano de 2011 está sendo plantado o milho para fazer o silo, que serve para alimentar os animais da Escola. Como a Escola não possuía condições para comprar as sementes de milho, buscou a parceria com algumas empresas como a Pioneer (uma das maiores empresas de sementes híbridas do mundo, atualmente, pertence ao Grupo DuPont) e a John Deere (atua no mercado de máquinas voltadas ao mercado agrícola como tratores, colheitadeiras, plantadeiras, etc). A Pioneer aceitou a parceria contando que a Escola plantasse também a soja em regime experimental. A foto 08 mostra um trator John Deere sendo utilizado na plantação do milho e da soja. Na foto 09 vêem-se os estudantes da EFAORI reunidos sob uma árvore após trabalharem na lavoura e a foto 10 mostra a embalagem de sementes utilizada na plantação.



Foto 08: Orizona (GO). Colheitadeira John Deere na área de cultivo da EFAORI.
Autora: FERREIRA, A. P. M. nov./2010.



Foto 09: Orizona (GO). Estudantes da EFAORI em um momento de descanso após o trabalho na plantação de milho e soja.

Autora: FERREIRA, A. P. M. nov./2010.



Foto 10 - Embalagem de sementes de soja utilizada pelos estudantes da EFAORI.

Autora: FERREIRA, A. P. M. nov/2010.

De acordo com a coordenação pedagógica¹², a Escola buscou trabalhar com as práticas agroecológicas por serem mais comprometidas com o meio ambiente e com as famílias camponesas e significarem mais independência em relação aos mercados de insumos que cobram preços exorbitantes pelos produtos vendidos, o que, em muitas vezes inviabiliza o trabalho no campo e leva muitas famílias a migrarem para as áreas rurais. No entanto, as tentativas foram dificultadas pelo fato da Escola ser cercada por grandes plantações de soja, como mostra a foto 11, pulverizadas por meio de aviões, com agrotóxicos, o que acabava prejudicando as experiências. Além disso, com o passar do tempo o solo dessas regiões acaba ficando contaminado, dificultando qualquer ação que busque práticas agrícolas sem o uso de substâncias químicas. Como se vê, a EFAORI, não é uma ilha, ela está cercada por um mundo no qual a lógica predominante é a lógica capitalista. A foto 12 mostra a horta da EFAORI, utilizada na alimentação dos jovens. Mesmo sendo tratadas sem agrotóxicos as hortaliças acabam sendo contaminadas pela soja em volta da escola, pois o solo é contaminado constantemente pelos venenos.



Foto 11: Orizona (GO). Plantação de soja nos arredores da EFAORI.
Autora: FERREIRA, A. P. M. Nov./2010.

¹² Trabalho de campo realizado em maio de 2009.



Foto 12: Orizona (GO) EFAORI. Horta cultivada pelos estudantes da escola.
Autora: FERREIRA, A. P. M. nov./2010.

No Projeto Político Pedagógico da escola fala-se muito em desenvolvimento do meio. Aqui se entende desenvolvimento do meio como, ações que visam ganhos para a população e para o ambiente. Para isso é preciso que sejam estimuladas práticas agrícolas e de vida que respeitem homem e meio ambiente, que valorizem suas potencialidades e sua cultura. Os jovens que buscam o ensino na EFAORI serão multiplicadores das práticas que lhes forem ensinadas, dessa forma, é importante que sejam elucidadas as questões referentes à política agrária dominante e mostrar a importância de se buscar alternativas que contribuam com uma sociedade melhor, mesmo que para isto seja preciso “remar contra a maré”. Adiante serão apresentados ao leitor os estudantes da EFAORI, sua origem, perspectivas de vida e o que pensam da EFAORI, a partir daí será possível refletir acerca do ensino na Escola, bem como, a política adotada.

3.5 Conhecendo os sujeitos da pesquisa: quem são os estudantes da EFAORI?

Conhecer os estudantes da EFAORI significa compreender melhor a própria escola. 56% dos alternantes que estudavam na Escola no ano de 2010 responderam ao questionário, no qual, lhes foram feitas perguntas referentes a questões fundamentais para compreendermos melhor sua origem, os motivos que os levaram a buscar um ensino diferenciado e o que esperam do futuro: permanecer no campo ou migrar para as cidades? A partir das respostas foi possível refletir acerca dos reflexos da EFAORI no município de Orizona.

Em relação à idade dos estudantes, 76,66% dos alunos da EFAORI respondeu ter mais de 15 anos, 23,34 % declarou ter de 12 a 15 anos de idade, nenhum dos estudantes respondeu ter menos de 12 anos, como mostra o gráfico 02. A média de idade dos alternantes condiz com faixa etária esperada para o Ensino Médio, de 15 a 18 anos em geral.

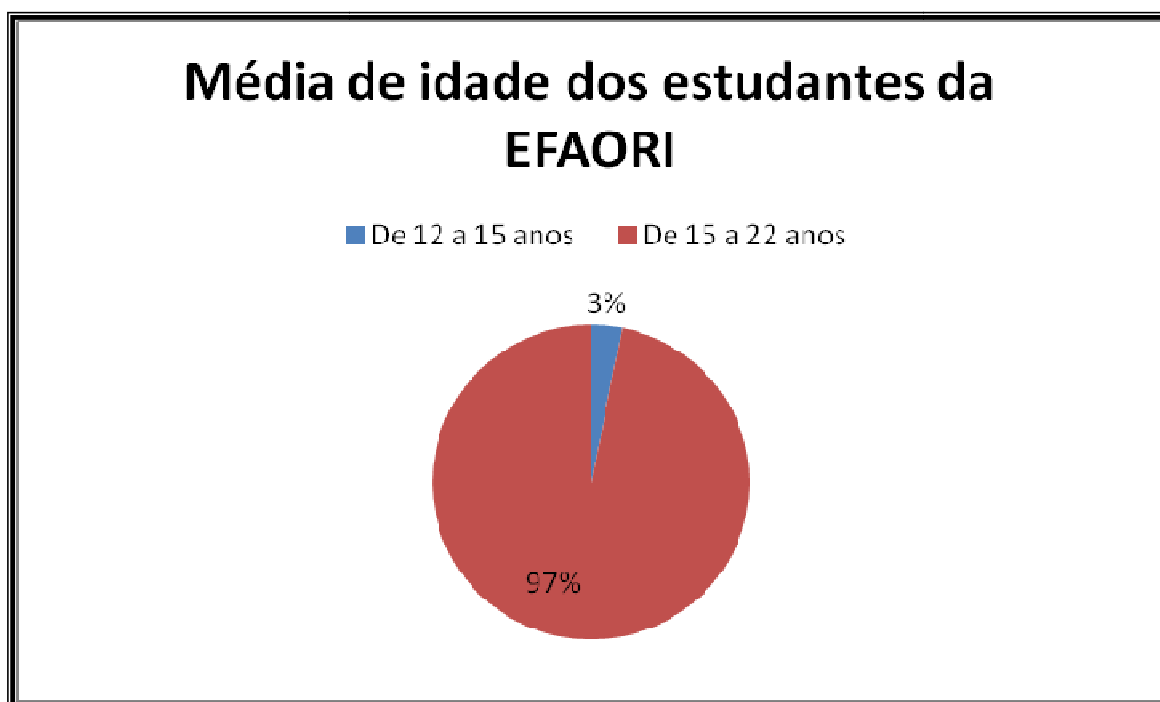


Gráfico 02 - Fonte: Trabalho de Campo/ novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

Com relação ao tamanho das propriedades de origem dos estudantes da EFAORI, 30% dos alternantes afirmaram morar em propriedades com tamanhos entre 3 a 20 hectares. 20% declararam que a propriedade dos pais possui de 21 a 40 hectares. 23,3% vivem em propriedades com tamanho entre 41 e 60 hectares, 13,3% moram em propriedades de 61 a 80 hectares, 6,7% responderam morar em propriedades com mais de 80 hectares e 6,7% não responderam à pergunta (Gráfico 03). De acordo

com Matos (2011), no município de Orizona predominam as pequenas propriedades, com tamanhos de 10 a 200 hectares. Dessa forma, a maioria dos estudantes da escola vive em propriedades consideradas pequenas, reforçando a premissa de que o município de Orizona possui uma realidade diferenciada, como já foi mencionado.

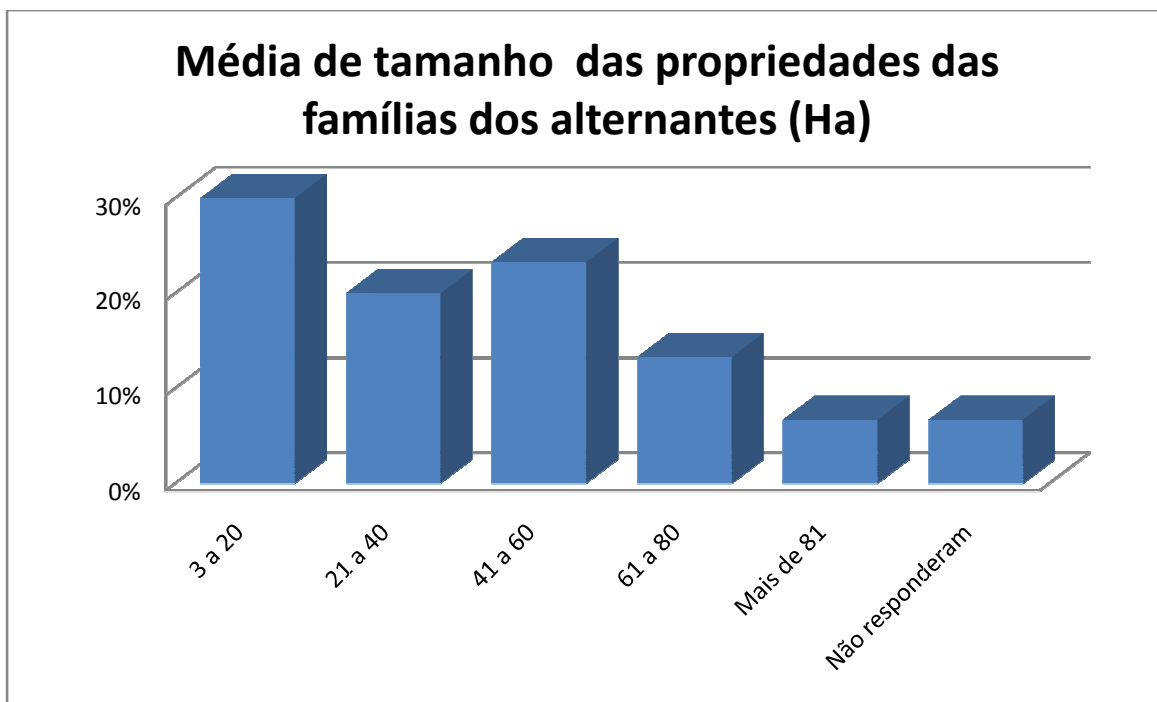


Gráfico 03 - Fonte: Trabalho de Campo/ novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

De acordo com o Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território Estrada de Ferro – Goiás, a região é caracterizada pela forte presença da agricultura camponesa. “Caracteriza-se pela predominância de estabelecimentos da agricultura familiar, são 6.190 empreendimentos familiares ou 71,8% de um total de 8.623 estabelecimentos” (Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável do Território Estrada de Ferro – Goiás, 2006, p. 22). O estudo constatou ainda que, 25,9%, dos estabelecimentos familiares são constituídos de áreas que variam de 20 a 50 hectares.

Com relação à origem dos rendimentos das famílias dos alternantes, 43,33% responderam que os mesmos provêm da bovinocultura leiteira, 43,33% responderam que os rendimentos são retirados das atividades desenvolvidas na propriedade associadas à outras atividades como aposentadoria, venda de produtos caseiros como polvilho e cachaça, pequenos estabelecimentos comerciais, trabalho

assalariado e diárias em propriedades vizinhas. 13,34% dos estudantes não responderam esta pergunta, como mostra o gráfico 04.

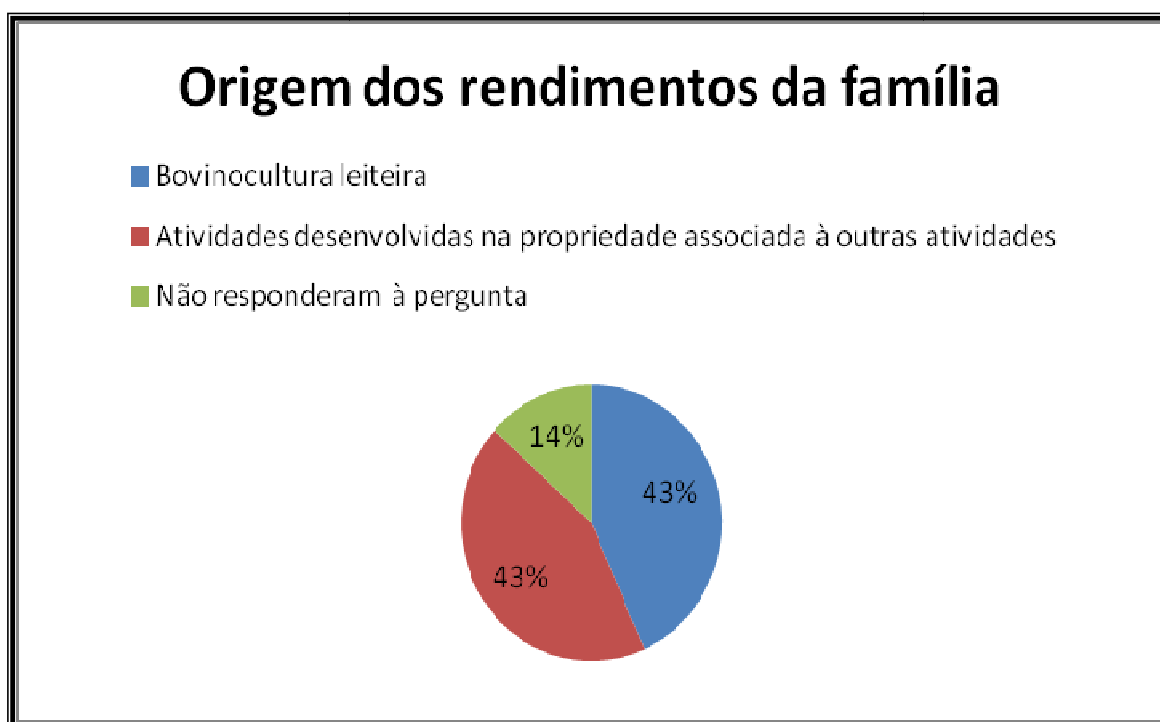


Gráfico 04: Fonte: Trabalho de Campo/ novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

Os dados confirmam a afirmação de Matos (2011), quando esta coloca que o município de Orizona é a principal bacia leiteira da região Sudeste de Goiás. Os camponeses, segundo a autora, produzem em média 100 litros de leite por dia, mesmo com o crescimento das lavouras na região, principalmente, as monoculturas de soja.

Com relação à condição financeira, 36,66% afirmaram que a família ganha por mês mais de três salários mínimos. 50% responderam de um a três salários mínimos, 10% responderam menos de um salário mínimo e 3,34% não responderam.

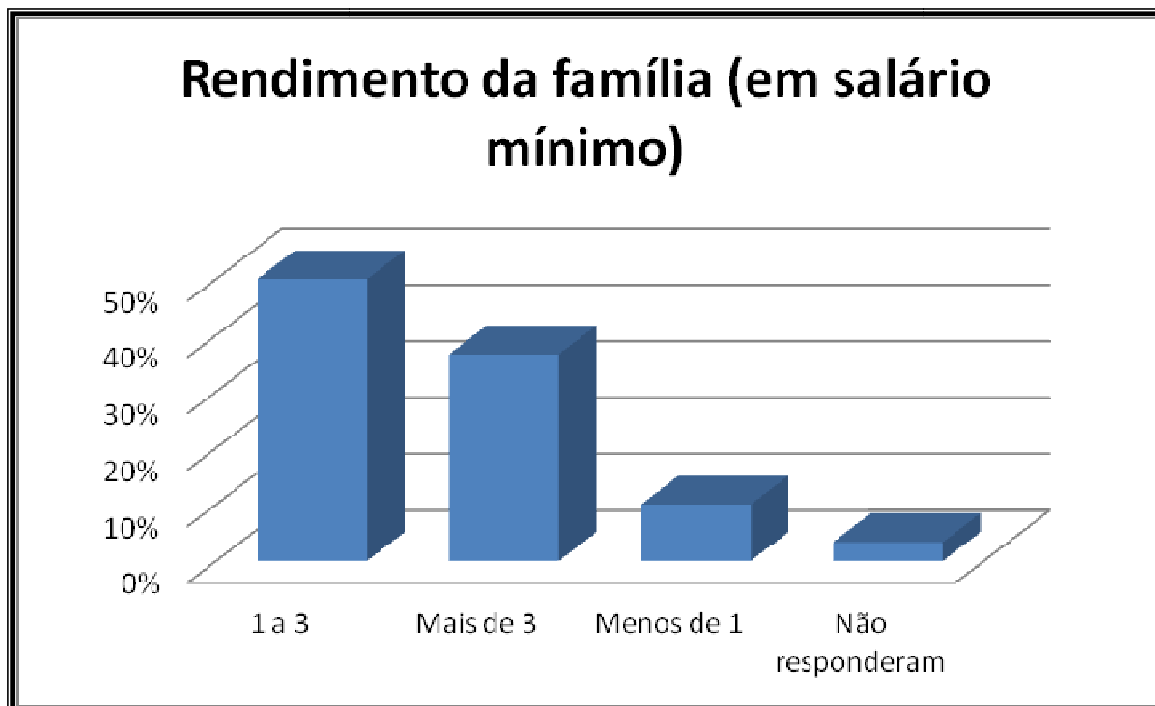


Gráfico 05: Fonte: Trabalho de Campo realizado no mês de novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

Foi considerado importante traçar um perfil de questões não apenas socioeconômicas como também relacionadas à cultura dos jovens estudantes da EFAORI, o que nos levou a tirar algumas conclusões. Foi perguntado aos jovens o que lhes dá satisfação realizar nas horas vagas, quando não estão envolvidos com as atividades da propriedade e da Escola. 53,34% responderam que o que mais gostam de fazer nas horas vagas é assistir TV. 20% afirmaram usar o computador, 13,33% gostam de ler nas horas vagas e 13,33% fazem outras atividades como praticar esportes e cavalgar. Com relação aos estudantes que gostam de ler, alguns especificaram o que lêem, e entre as respostas mais comuns estavam ler revistas, jornais e livros de romances.

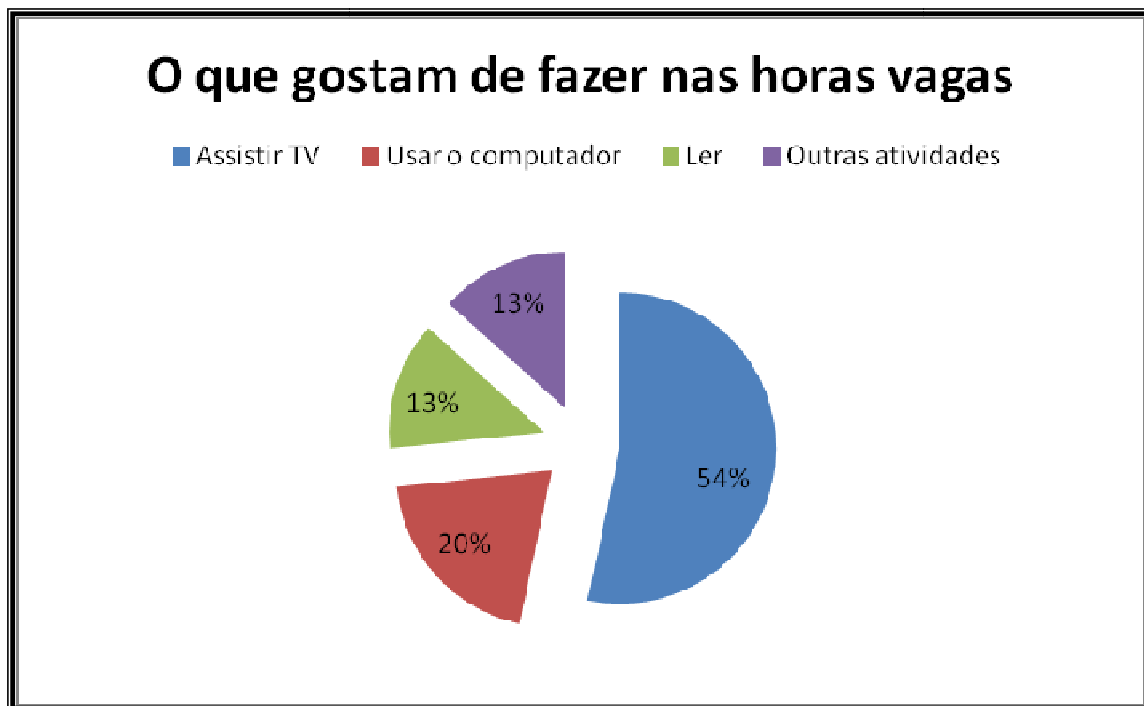


Gráfico 06: Fonte: Trabalho de Campo/novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

Os dados evidenciam a dinâmica do campo nas últimas décadas decorrente de fatores como a globalização, o que resultou na aquisição de elementos da cultura urbana, como televisão e computadores. Como já foi mencionado nesta pesquisa, grande parte dos estudantes da EFAORI, possuem notebooks com acesso à internet, como mostra a foto 13. A vida no campo, comumente, é relacionada a isolamento, mas os dados mostram que isto não é verdade. Sobre isso Pereira (2007) coloca que:

A globalização causou transformações culturais também no campo, onde os jovens passam a ter acesso a motocicletas, telefones celulares, aparelhos de TV e DVD. “Os processos culturais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo, como a globalização, desemprego estrutural, migrações nacionais e internacionais, mundialização do capital etc., envolvem todos os indivíduos na cidade e no campo”. (PEREIRA, 2005, p. 150)



Foto 13: Orizona (GO). Biblioteca da EFAORI. Estudantes usando os Nooteboks na confecção do PPJ.
Autora: FERREIRA, A. P. M. mai./2009.

Uma informação que contradiz muitas teses que afirmam que o campo não atende mais às expectativas dos jovens, foram as respostas dadas com relação à pergunta: “Você tem vontade de morar na cidade?”. 70% dos estudantes responderam não. Entre os motivos está a tranquilidade que o campo oferece e a qualidade de vida. “Gosto do silêncio”, “Na minha propriedade tenho o que preciso para ser feliz”, “No campo temos mais segurança e menos custos”, “Morar na zona rural é mais tranquilo”, “Não vejo futuro lá (na cidade)”. Alguns alunos citaram uma alimentação saudável, “Gosto do campo por ter alimentos mais saudáveis”. Outros afirmaram não gostar da maneira como as pessoas da cidade vivem, “Não gosto da vida na cidade”, “Não gosto da cidade”, “Só gosto da cidade para passear”, “Gosto do campo porque na cidade a qualidade de vida é baixa”. Houve quem fizesse relação com questões econômicas “Gosto do campo porque uma propriedade é uma empresa”, “Gosto do campo porque minha renda é da propriedade” (gráfico 07).



Gráfico 07: Fonte: Trabalho de Campo realizado no mês de novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

Percebe-se ao analisar as respostas que, mesmo considerado *lócus* do moderno, o meio urbano é mal visto pela maioria dos jovens devido às consequências geradas pela própria modernização: insegurança, gerada pelos altos índices de violência, mercado de trabalho altamente competitivo, stress, gerado pela rotina decorrente do dia-a-dia. São as contradições presentes no modo de vida urbano, tem-se acesso aos mais variados serviços, mas não se tem uma vida com segurança e qualidade de vida.

Entre os alunos que afirmaram ter vontade de morar na cidade o motivo mais citado foi a oportunidade de dar continuidade aos estudos: “Porque na cidade tem um estudo mais qualificado”; “Porque na cidade encontra-se mais possibilidades de estudo e trabalho”; “Para conseguir melhores condições de estudo”; “Porque há melhores condições para continuar meus estudos”. O campo não oferece oportunidade de estudo para os jovens, nem o ensino básico consegue atingir às expectativas, quiçá quem opta por dar continuidade aos estudos, fazendo um curso técnico ou superior. Lembrando que cursos de nível técnico como o oferecido na EFAORI, não são comuns no meio rural. Deve-se pensar, além da expansão dos CEFFA’s e dos cursos de nível técnico condizentes com as necessidades das famílias camponesas, na implantação de cursos superiores no campo, para que os jovens que receberam uma educação comprometida com sua realidade nos CEFFA’s possam

receber uma formação superior de mesmo nível. Sabe-se que a Universidade de Brasília (UnB) possui um curso de formação específico para professores do campo, o que representa uma vitória na luta pela educação do campo.

Quando foi perguntado aos jovens o que mais gostam na propriedade, 23,34% não responderam. Duas hipóteses são prováveis para justificar um número grande de estudantes que não respondeu a esta pergunta: o fato de gostarem de muitas coisas na propriedade ao ponto de não conseguirem encontrar palavras para expressar seus sentimentos ou o fato de não gostarem de nada e não terem tido a coragem de falar, como fez um dos alunos que respondeu não gostar de nada na propriedade. Um estudante respondeu gostar de tudo, outro estudante respondeu que o que mais gosta na propriedade é ganhar dinheiro. 10% deram respostas relacionadas ao Bioma Cerrado, como a vegetação e os animais. 13,35% afirmaram que o que mais gostam na propriedade é a grande quantidade de água. Para 16,66% o mais importante é o convívio com a família. 10% responderam gostar da tranquilidade da vida no campo e 16,66% afirmaram que o que mais gostam na propriedade em que moram é o trabalho do dia-a-dia, como mostra o gráfico 08.

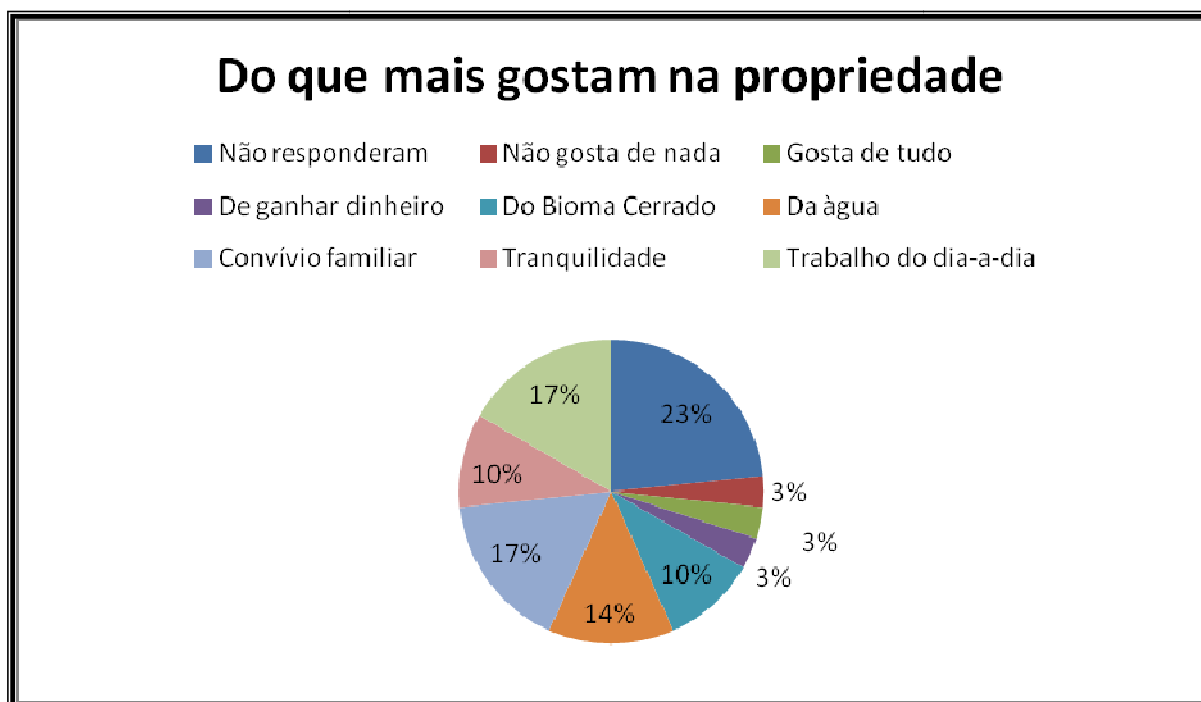


Gráfico 08: Fonte: Trabalho de Campo/novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

Todos os alternantes afirmaram gostar de estudar na EFAORI. Entre as respostas mais frequentes estão a convivência com outras pessoas: “Aprendemos a

conviver com pessoas de diferentes gêneros”; “Porque ensina a viver em sociedade e ter grandes e verdadeiras amizades”; “Por causa das amizades e do ensino”; “Porque é uma segunda família”; “Porque é uma família.” Foi citada também a qualidade do ensino: “Pois é uma escola de um grau mais difícil”; “Porque quero passar em veterinária”; “Porque estuda o que a gente vive”; “Porque é uma escola de outro ensino”; “Porque o ensino é melhor”; “Porque é um local de aprendizagem prática diferenciada, com muita interação entre os funcionários e monitores”; “Porque forma cidadão”; “Porque ensina a ser um técnico”; “Porque estuda o que a gente vive”; “Porque nos proporciona uma formação integral e passamos a ter outra visão do campo, principalmente das propriedades”. Muitos citaram a oportunidade de melhorar os rendimentos da família: “Traz mais conhecimentos técnicos e amizade com os demais integrantes”; “Por causa do curso técnico”; “Porque aprendo o que gosto, práticas do meio rural; “Porque é uma escola que prepara o jovem para a realidade”; “Porque ajuda a melhorar a propriedade”.

Por último, a pergunta, que talvez seja a mais importante de todas, pois nos remete a pensar se realmente a EFAORI tem atendido aos seus objetivos de fornecer condições para que o jovem permaneça no campo e não seja obrigado a migrar para as áreas urbanas em busca de melhores condições de vida. Foi perguntado “O que você vai fazer quando sair da EFAORI”? 66,67% responderam que vão fazer faculdade; 6,66% afirmaram que vão fazer outro curso técnico; 23,33% pretendem continuar na propriedade e ajudar a melhorar os rendimentos da família; 3,34% afirmaram que vão fazer outra coisa que não está contemplada entre as respostas.

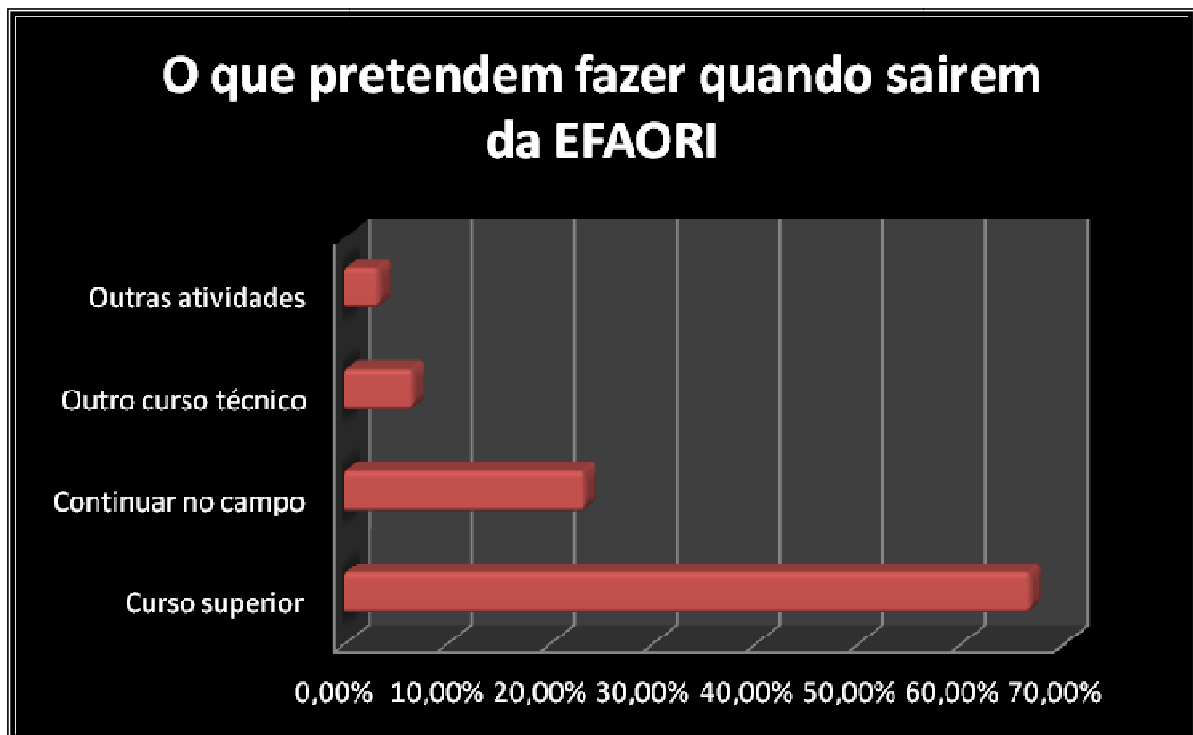


Gráfico 09: Fonte: Trabalho de Campo/novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

Fazendo uma leitura superficial dos dados, poderíamos concluir que a escola não tem atendido diretamente ao seu objetivo principal, já que quase 80% dos estudantes da escola não pretendem ficar no campo depois que terminarem o Ensino Médio e o curso técnico na EFAORI. No entanto, percebe-se que muitos estudantes pretendem fazer cursos superiores voltados para as ciências agrárias, como agronomia, zootecnia e veterinária, pois o intuito é estudar para voltar para o campo e melhorar o gerenciamento da propriedade, buscando aumentar os rendimentos da família. Nas propriedades rurais, especialmente, nas pequenas, não se separam as atividades de organização e gerenciamento, das atividades braçais. As tarefas são desenvolvidas por todos os membros da família, e em muitos casos o pai se encarrega de fazer os nexos com o entorno. Segundo conversas informais, os alternantes afirmaram que com uma formação superior em cursos como veterinária, zootecnia e afins, ficará mais fácil realizar melhorias na propriedade, aprender técnicas novas, oferecer um tratamento mais adequado aos animais. Os estudantes mostraram querer permanecer no campo, mas com condições para realizar na propriedade da família melhorias que possibilite maiores rendimentos e uma vida mais confortável. Isto foi observado também nas entrevistas com os egressos.

A tendência em deixar o campo com o intuito de voltar para a propriedade com uma formação superior, permeia a realidade de muitos jovens. Assim como os atuais estudantes da EFAORI, os egressos das turmas de 2007, 2008 e 2009, demonstraram o mesmo desejo por fazer uma faculdade relacionada às ciências agrárias e, posteriormente, retornar ao campo com conhecimentos que possibilitem melhorar os rendimentos da família. Analisar os caminhos trilhados por estes jovens após o período na EFA permite que seja feita uma leitura mais fiel da realidade.

3.6 Os egressos: reflexo de uma educação emancipadora?

Entrevistar os egressos possibilitou alcançar as respostas para outro questionamento dessa pesquisa: os egressos da EFAORI têm permanecido no campo?

Para dar início à análise é importante considerar os dados de Fonseca (2008). A autora aplicou questionários a 56 jovens, egressos que estudaram na EFAORI do ano de 2001 a 2006. A pesquisa constatou que 67% dos jovens continuam no meio rural e 33% estão na cidade por motivo de trabalho ou continuidade dos estudos. “Isto indica que a EFA contribui para a diminuição do êxodo rural, possibilitando a permanência das famílias em suas propriedades”. (FONSECA, 2008, p. 117).

A autora deixa algumas reflexões para que sejam feitas pelas famílias, professores, alternantes, estudiosos, pela sociedade em geral. Ela questiona as perspectivas dos jovens para o futuro, pois dos egressos que se encontram estudando na cidade, segundo ela, todos demonstraram interesse em voltar a morar no campo. Mas será que encontrarão condições socioeconômicas? A EFA está inserida em uma sociedade que não valoriza a permanência do jovem no campo a não ser que estejam vinculados a uma política de modernização baseada no endividamento do camponês e na desvalorização da sua cultura.

Nesta pesquisa foram entrevistados 10 egressos que estudaram na escola do ano de 2007 a 2009. Desses, três ainda moram no campo. Os jovens apontaram o gosto pela vida no campo, pelo trabalho na propriedade e a vontade de melhorar os rendimentos da família, através dos conhecimentos apreendidos na EFA. No entanto, todos demonstraram interesse em dar continuidade aos estudos.

Vontade de estudar mais, eu tenho até hoje, mas eu ter optado por ficar em casa eu não me arrependo também não, porque às vezes a

gente fica: ah... se estivesse estudando já estava quase formando, mas em termos também do que eu já consegui em casa, nossa! É grandioso sabe, pra mim assim, é um objetivo de vida. Você vai pra faculdade e seu sonho é conseguir um emprego bom e ter uma qualidade de vida né... Então, assim eu pulo a parte de estar fazendo um curso superior, eu retorno pra casa, mas com a expectativa de implantar os meus conhecimentos na assistência técnica né, da época aqui que eles passaram pra gente, fazer a minha propriedade dar um melhor retorno e buscando a qualidade de vida, então assim é uma coisa semelhante a outra né, mas agradeço por estar lá em casa junto com meus pais, porque é uma coisa que poucos valorizam e mais pra frente se arrependem, porque eu pelo menos agradeço demais assim de continuar junto dos meus pais. (Egresso da turma de 2007)

A preocupação com a família levou o jovem, mesmo querendo cursar um curso superior, a ficar na propriedade ajudando os pais. O mesmo demonstra, ter tido êxito nas atividades de melhoria da propriedade, aplicando os conhecimentos adquiridos no período em que estudou na EFAORI e não destaca a hipótese de cursar um curso superior na cidade, no entanto, valoriza a companhia dos familiares.

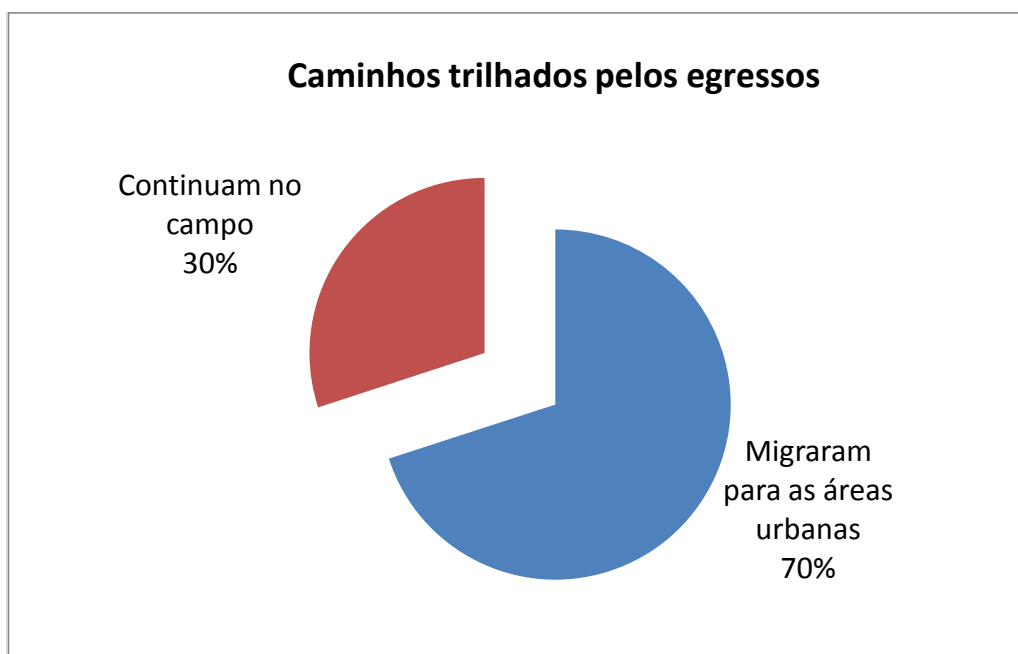


Gráfico 10: Fonte: Trabalho de Campo/novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

O maior obstáculo apontado pelos egressos em continuar morando no campo é o conflito de gerações. Os pais destes jovens pertencem à outra geração com outras práticas de cultivo o que causa um estranhamento ao deparar com as técnicas modernas ensinadas na EFAORI.

Chega em casa os pais têm um conhecimento diferente, mas a questão é ter o pulso firme, se você tem um objetivo e quer chegar lá você tem que ir buscando. Lá em casa eu já consegui quebrar vários tabus. Por exemplo, inseminação, meu pai era totalmente contra e hoje eu acabei de fazer uma compra ali, então, nós já estamos com um ano e pouquinho que aderimos ao sistema. Então, assim de início é complicadíssimo, mas com a persistência e mostrando os resultados, a pessoa vai caindo em si e observando que aquilo está dando resultado, aí é que a gente vai conseguindo aceitação, mas lá em casa por eu ter formado já tenho uma atuação melhorzinha, mas a gente pode observar na região que ainda é uma questão complicada na hora de estar melhorando e estar buscando uma tecnologia diferente, têm produtores que ainda estão muito “cabeça dura”, mas em termos gerais se a gente for observar já melhorou bastante”. (L. egresso da turma de 2007)

Os conhecimentos ensinados na EFAORI priorizam as práticas modernas, como a inseminação apontada pelo jovem, mas os pais pertencem há uma geração na qual essas práticas não eram tão difundidas. A modernização da agricultura chega ao estado de Goiás na década de 1970, e vem se expandindo pelo estado gradativamente. Daí a grande dificuldade que esses jovens têm encontrado, pois se trata do rompimento de barreiras que estão enraizadas e arraigadas à cultura e às práticas agrícolas camponesas, o que vêm causando o “choque de gerações” descrito pelos jovens. Outro egresso apontou a mesma dificuldade, “Não dá pra ser melhor porque meu pai ainda foi criado à moda antiga e pra convencer ele da mudança é complicado”. (Egresso da turma de 2009)

Um dos estudantes que afirmaram morar no campo declarou que mora na propriedade dos pais, mas trabalha prestando assistência técnica nas propriedades da região, mas pensa em migrar para a cidade para estudar e voltar para o campo para atuar na propriedade da família.

Entre os estudantes que moram na cidade, um trabalha em um laticínio que pertence a sua família, e os outros fazem faculdade de tecnologia de alimentos, zootecnia, administração de empresas e medicina veterinária. Uma jovem entrevistada afirmou que migrou para a cidade contra sua vontade, por uma exigência dos pais, pois a mesma gostaria de continuar no campo. “Eu não queria continuar estudando, eu queria parar e voltar pra propriedade, mas aí meus pais me aconselharam, porque sem estudo hoje em dia é muito difícil, aí eu fui, mas eu fui contra a minha vontade, porque eu não queria ir não”. (M. Egressa da turma de 2009)

Observou-se que os jovens são cada vez mais incentivados a estudarem. Aprender a ler, escrever e a contar não é mais suficiente para o trabalho na propriedade, nem sequer o Ensino Básico é suficiente. Surgiu a necessidade de uma maior qualificação, isso porque o campo modernizado fez com que técnicas novas fossem incorporadas ao processo produtivo, o que tem aumentado a demanda por qualificação profissional.

Foi observado que todos os egressos que participaram da pesquisa demonstraram ter um sentimento de pertencimento em relação ao campo. São jovens que se orgulham de suas raízes e, mesmo sabendo das dificuldades em relação às políticas que valorizem o pequeno produtor e à falta de infra-estrutura básica, como postos de saúde e escolas, os egressos que migraram para a cidade demonstraram o desejo em voltar a viver nas áreas rurais.

Foi perguntado se, na opinião deles, a EFAORI dá condições para os jovens permanecerem no campo com condições dignas de vida, já que este é o maior objetivo da escola. Nove estudantes afirmaram que sim, que mesmo com algumas dificuldades os conhecimentos adquiridos na escola contribuem para a permanência no campo, com melhorias nos rendimentos da família. “Totalmente, porque se o jovem for mesmo interessado ele consegue ficar na propriedade, porque o que ele aplica na propriedade dá pra melhorar a renda, diversificando a propriedade e baixando o custo que é a principal coisa”. (Egresso da turma de 2009) “Dá muita condição, até pra você ser uma pessoa mais ativa mesmo na comunidade, geralmente, aqui é todo mundo parente, então o que você aprendeu aqui você pode passar pras outras pessoas”. (Egresso da turma de 2007).

A EFAORI fornece condições para a permanência dos jovens no campo?

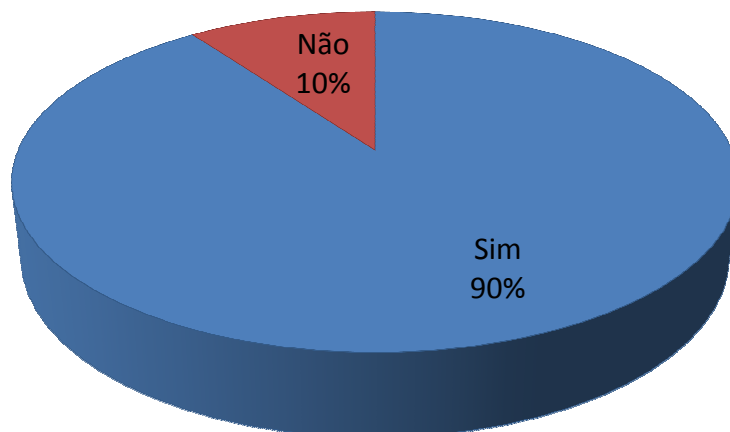


Gráfico 11: Fonte: Trabalho de Campo/novembro de 2010. Org. FERREIRA, A. P. M.

Castro (2007) aponta algumas iniciativas de jovens egressos da EFAORI que estão dando certo e contribuindo para melhorias nos rendimentos da família, como um egresso do ano de 2007 que aproveitou um poço que seu avô havia construído e implantou um projeto de piscicultura, através do qual cria lambaris. Outro projeto destacado pelo autor foi o projeto de outra egressa que depois que começou a estudar na EFAORI aumentou a produção de hortaliças, que antes serviam apenas para o consumo da família, e passou a comercializá-las.

A jovem explica que não usa produtos químicos, mas esbarra num problema difícil de contornar: “É preciso uma certa distância de outra propriedade que use agrotóxicos, e nós temos um pequeno sítio cercado por grandes lavouras de soja transgênica”, lamenta. (CASTRO, 2007, p. 110)

A fala da jovem evidencia a realidade das famílias camponesas da região, são reféns das grandes plantações de soja e mesmo que resistam em arrendá-las ou vendê-las, continuam enfrentando problemas devido ao uso de agrotóxicos.

Com relação à pergunta: a EFAORI fornece condições para o jovem continuar no campo? Um jovem afirmou que a EFAORI não fornece condições para que os jovens continuem no campo com condições dignas de vida. “Acho que não. Um exemplo disso é que a maioria dos jovens preferiu continuar os estudos, como é o meu

caso”. O mesmo respondeu pensar em voltar a morar no campo pela qualidade de vida que não se encontra na cidade e pela convivência com os pais, mas não pensa em voltar a trabalhar na propriedade. Todos os estudantes, incluindo os que migraram para a cidade afirmaram, como já foi mencionado, que se estivessem no campo, provavelmente, estariam aplicando os conhecimentos adquiridos na propriedade, e vivendo dignamente, no entanto, optaram por dar continuidade aos estudos, incentivados pelos pais.

Outra pergunta feita aos jovens foi o que mais contribuiu para sua formação: o Ensino Médio ou o Curso Técnico. Com essa pergunta buscou-se compreender se o maior interesse dos jovens na escola era o Ensino Médio, com o objetivo de prestar o vestibular ou o curso técnico com o objetivo de permanecer no campo. Cinco egressos responderam que os conhecimentos do curso técnico foram mais utilizados. Um egresso afirmou que os dois foram úteis e estão sendo bem aproveitados. Três estudantes colocaram que o Ensino Médio contribuiu mais com sua formação. Uma estudante afirmou que nem o Ensino Médio e nem o Curso Técnico foram importantes para sua vida, o que mais a ajudou foi a formação integral que recebeu no período em que esteve na EFAORI. “Eu acho que foi mais a formação integral, a convivência que você tem a formação política e cultural. Mais o que tem fora de sala de aula e não o que tem dentro”. (Egressa da turma de 2009)

A maioria dos jovens fez menção à formação integral que a EFAORI possibilita, através da vivência com pessoas estranhas, o que permite que os estudantes aprendam a conviver com as diferenças.

Procurou-se saber quais são as perspectivas dos jovens egressos para o futuro, com o intuito de perceber se, mesmo vivendo na cidade, o vínculo com a terra ainda é mantido. Observou-se que os egressos que continuam no campo, pensam em migrar para a cidade para estudar e retornar para o campo, mais bem preparados, para melhorar os rendimentos da família, como já foi mencionado. “Eu penso daqui um ou dois anos prestar um vestibular pra veterinária, trabalhar com assistência, mas sem deixar a fazenda dos meus pais, desenvolvendo o trabalho que já é feito, ampliando mais ainda”. (F. Egresso da turma de 2009)

Entre os jovens que migraram para as áreas urbanas todos demonstraram interesse em retornar ao campo, observou-se uma identificação com o meio rural, um enraizamento. “Eu quero formar em zootecnista e voltar pra cá, porque cidade grande não é pra mim, eu fico louca naquilo, eu quero voltar pra propriedade,

viver dela e nela e se tiver de prestar algum serviço pra fora, mas aqui em Orizona” (Egressa da turma de 2009). “Eu gosto bastante do campo, meus pais moram lá, aí eu penso em fazer um mestrado e depois trabalhar em alguma atividade voltada pro campo” (G. Egressa da turma de 2007). As respostas demonstram como são fortes e sólidos os laços dos jovens pesquisados com o campo. Observei durante as entrevistas uma mistura de vários sentimentos como amor, saudosismo, respeito, quando os jovens se referiam à vida no campo e ao período na EFAORI.

Quando foi perguntado o motivo que os levou a estudar na EFAORI, todos afirmaram que foram por vontade própria, porque primos e irmãos já haviam estudado na escola e sabiam que o ensino era bom. Mas observou-se que muitos se interessaram em ir estudar na escola por causa da liberdade de passar o período de uma semana longe da casa dos pais. “Pra ser sincera, eu fui mesmo pra sair debaixo da saia da minha mãe, porque lá a gente fica uma semana fora e tem uma liberdade que junto com ela eu não ia ter”. (M. Egressa da turma de 2009)

Foi perguntado se os egressos haviam gostado de estudar na EFAORI e todos afirmaram ter gostado muito, demonstrando até certo saudosismo. Os jovens apontaram a convivência entre os colegas, professores e demais funcionários da escola, como uma experiência que os levou ao amadurecimento e crescimento como pessoas. “Amei, amei, estudar na EFA. Se falassem pra mim hoje: pode voltar e começar tudo de novo, eu voltava. Sabe, é uma experiência que só quem passa sabe explicar. Não tem como eu te falar o tanto que é bom e como a gente cresce lá dentro”(Egressa da turma de 2008). “Foi a melhor fase da minha vida, porque prepara a gente tanto pra vida como pra fazer um curso superior e dá uma base muito boa pra quem preferir ficar no campo também”(Egressa da turma de 2009). “Lá é bom demais a convivência. Depois que você sai de lá pra você entrar e conviver num ambiente fica muito mais fácil”(Egresso da turma de 2007).

Gostei muito, porque eu estive três anos aqui que passou rapidinho e eu fiz amizades pro resto da vida. Nós convivemos com alunos, professores, monitores que sempre estiveram junto da gente. Nas outras escolas professores não ficam junto com o aluno, aqui a gente fazia as refeições juntos dos professores, diretor. A gente cresce até como pessoa, aprender a apresentar um seminário, falar com outras pessoas, você fica mais ativo na comunidade. (Egresso da turma de 2009)

Na resposta dada pelo egresso percebe-se que a importância da Escola para os jovens vai muito além dos conhecimentos escolares, percebe-se que a Escola atende ao seu objetivo de formação integral dos alternantes. O ambiente criado facilita que sejam criados laços de amizade, incentiva a atuação política na comunidade e os prepara também para o mundo do trabalho. “Adorei estudar aqui, a convivência familiar é ótima. Na questão do ensino em si, tem colégio na cidade que consegue suprir esta necessidade, mas na questão da formação humana colégio nenhum tem”.

Em geral, observou-se que os egressos possuem um forte laço com o campo, mesmo os que migraram para a cidade. Percebe-se que a EFAORI contribuiu para que estes jovens adquirissem valores e se tornassem pessoas atuantes na sociedade. São jovens que se identificam com o campo, mas não o campo do tempo dos seus pais, um campo que conta com fontes de informações diversas como TV, computador, internet, telefone. Tanto em relação aos estudantes da EFAORI que responderam ao questionário, como em relação aos egressos entrevistados, observou-se os sentimentos de identificação e amor para com o campo.

Os jovens, tanto os atuais estudantes da EFAORI, como os egressos, demonstraram querer dar continuidade às suas vidas no campo, mas antes querem buscar novos conhecimentos cursando faculdades relacionadas ao meio rural. Isso leva a pensar na criação de cursos superiores no campo, dando continuidade à proposta das EFA's, que buscam trabalhar em uma perspectiva emancipadora. Mesmo reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelo campo, vários fatores contribuem para que os jovens queiram continuar vivendo nessas áreas, além da identificação que possuem. Uma questão muito citada nos questionários foi a falta de qualidade de vida nas cidades, como a violência e o desemprego, os engarrafamentos, a “correria”, uma vida que a maioria não está disposta a levar.

Os dados nos mostram que a EFAORI, apesar de apresentar uma postura conservadora em relação às práticas ensinadas na Escola, vem contribuindo com a emancipação pessoal dos estudantes, pois os mesmos apresentaram auto-estima, orgulho de suas raízes, alegria em estudar no campo, alegria de ser do campo. Os que continuam no campo afirmaram que têm conseguido aplicar os conhecimentos apreendidos na Escola para melhorar os rendimentos da família e os que estão na cidade ampliam seus horizontes, através do conhecimento. Todos os dez egressos entrevistados demonstraram ser engajados com as questões que envolvem a Comunidade, demonstraram o desejo por melhora de vida, através da propriedade rural,

demonstraram que a juventude do campo é dinâmica e necessita de ações que a valorizem e acreditem nela, a educação do campo é apenas uma dessas ações, é preciso que as escolas, em geral, assumam uma postura emancipadora, é preciso que haja oportunidades de qualificação e de geração de renda para esses jovens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar esta pesquisa me proporcionou muito mais do que conhecimento, me tornou uma pessoa mais madura e consciente da realidade que me cerca. Terminei essa dissertação com mais questionamentos do que respostas, no entanto, sigo na busca por elas.

Contei com todos os egressos que deixaram seus afazeres para contribuir com esta pesquisa respondendo às minhas perguntas. Contei com os estudantes da EFAORI que responderam aos questionários, contei com a direção e com todos os funcionários da escola, que me “abriram as portas” e atenderam a todos os meus questionamentos. Sem a contribuição destas e de muitas outras pessoas estas linhas não estariam sendo escritas.

Para chegar ao ponto central desta pesquisa, a EFAORI, tive que trilhar um longo caminho. Primeiramente, vi que a educação vai muito além das práticas formais baseadas em escolas, professores e alunos. A educação é aprendizado, adquirir experiência de vida e não está fadada a sala de aula. Este modelo de educação dominante em nossa sociedade foi constituído com base nos interesses da burguesia, e isso ocorreu também no campo.

O município de Orizona (GO), mesmo possuindo vastas plantações de soja, ainda preserva uma quantidade grande de famílias camponesas, que resistem, ao agronegócio, com dificuldades como foi visto, pois quem busca produzir alimentos mais saudáveis, sem o uso de agrotóxicos, esbarra no solo contaminado das monoculturas de soja.

Observei que a escola possui profissionais e uma direção muito comprometida com a educação dos jovens. O modo de vida camponês é preservado, pois os estudantes não precisam abandonar suas raízes para terem oportunidade de estudo e isso já é uma conquista muito grande se considerarmos a realidade de outros municípios goianos.

A emancipação pessoal dos jovens ficou clara. Os mesmos se mostraram seguros, confiantes nas suas raízes, com grande identificação com o campo, sejam os egressos ou os alternantes.

Mesmo com a maioria dos egressos entrevistados vivendo nas cidades, todos afirmaram estar estudando para retornar ao campo com conhecimentos que os permitam melhorar os rendimentos da família. Mas, ao retornar ao campo, será preciso assumir posturas: trabalhar pautado em uma agricultura/agronegócio, baseada nos agrotóxicos e endividamento do agricultor camponês, ou trabalhar no campo, pautado nas formas de cultivo alternativas às convencionais, que torne o agricultor camponês independente do mercado, que o permita produzir sem, necessariamente, precisar endividar-se.

O desafio da EFAORI, e de tantas outras escolas que buscam um diferencial em relação às escolas convencionais, é que estas escolas estão inseridas na lógica capitalista, cercadas por valores capitalistas e por plantações de soja deixando bem claro em qual lógica vivemos e quem possui o apoio do poder público, da mídia e de grande parte da população que se deixa enganar pelo discurso do progresso.

Infelizmente, não é possível fugir disso, mas é possível sim, desvelar o mundo para os jovens, mostrar a realidade, as injustiças sociais, chocá-los e mostrar que há gente lutando em prol de uma transformação social. Mostrar que depende deles que tenhamos um futuro diferente.

É necessário que a educação na EFAORI venha esclarecer aos alternantes o preço pago por milhares de famílias camponesas para que a agricultura se modernizasse. É necessário que as lutas camponesas, no município de Orizona inclusive, sejam trabalhadas com os estudantes. É necessário mostrar a importância dos movimentos sociais na luta pelo acesso e permanência na terra. É necessário que os jovens estudantes da EFAORI não sejam cooptados pela lógica modernizante que invade, engana e arranca o camponês do campo.

A EFAORI possui todas as armas para fazer a diferença: uma metodologia de ensino que valoriza o campo, profissionais comprometidos com a proposta da escola, jovens que se identificam com a *terra de trabalho* e um município com forte presença do campesinato.

No atual contexto de expansão do agronegócio nas áreas de Cerrado, a educação do campo assume um papel primordial: fortalecer a agricultura camponesa, e lutar, aliada aos movimentos sociais, contra a expropriação, pela qual passaram e ainda passam milhares de famílias.

Presenciar os estudantes da EFAORI utilizando práticas agrícolas modernas e pouco comprometidas com o meio ambiente e com as famílias camponesas, na área de lavoura doada pela Prefeitura do município de Orizona me levou a vários questionamentos com relação aos caminhos que a escola está trilhando. Esta área deveria ser utilizada para se trabalhar em uma perspectiva agroecológica, para a busca por alternativas ao agronegócio, para o debate sobre a melhor forma de viver no campo com maior autonomia e sem prejudicar o meio ambiente. Foi preciso passar dois dias na escola para observar que as práticas ensinadas são as baseadas na química e cada vez mais o agronegócio ultrapassa as fronteiras das cercas que separam a escola das monoculturas da soja. Passei a me questionar então: dessa forma não estaria a EFAORI

formando os jovens para se adequarem ao sistema capitalista? Essa é a educação emancipadora que o campo precisa?

Ao invés de estabelecer parcerias com empresas que pouco se interessam com as melhorias de condições de vida das famílias camponesas, porque apenas visam o lucro, a EFAORI deve buscar o apoio e a parceria dos movimentos sociais e disseminar práticas agrícolas alternativas como a agroecologia. O leitor deve estar questionando: como fazer isto, considerando a realidade da EFAORI, cercada pelas monoculturas de soja? Eu também me faço esta pergunta. Mas a resposta não cabe a mim, pois como já mencionei, termino esta pesquisa com mais dúvidas do que quando a iniciei. Mas, considerando as experiências de vida e de pesquisa, carrego uma certeza: se aliar ao agronegócio não é o melhor caminho para uma escola que se diz camponesa.

Trilhando este caminho perdem as famílias, que se tornarão cada vez mais dependentes de certas empresas, perde o meio ambiente que terá cada vez mais solos, rios, animais e homens contaminados pelos agrotóxicos, perde a sociedade que terá cada vez menos jovens comprometidos com a emancipação social, perdem as EFA's, pois deixam de contribuir com uma sociedade mais justa.

REFERÊNCIAS

ARROYO; CALDART; MOLINA. (Org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 214

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 9 ed. São Paulo: Brasiliense, 2007, 116 p. (coleção primeiros passos)

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa, Difel, 1989.

BUFFA, E.; ARROYO, M.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1988, 94 p.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo**: traços de uma identidade em construção. In: Educação do Campo: identidade e políticas públicas. São Paulo: UnB, 2002, 136 p.

CASTRO, M. B. **Juventudes rurais**: cultura e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2007, p. 182.

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO L. F. M; SILVA, H. R. S. **Políticas educacionais**. In: Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981, 370 p

CARNEIRO, M. J; CASTRO E. G. (org.) **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, 311 p.

CASTELLS, M. **Paraísos Comunais**: identidade e significado na sociedade em rede. In: O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999. p. 21-29

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 10ª ed. Trad. de Lourenço Filho. São Paulo, Melhoramentos, 1975.

DAMIANI, A. L. **A metrópole e a indústria**: reflexões sobre uma urbanização crítica. In: Geografia, Política e Cidadania, Terra Livre. São Paulo (SP), 1986, n. 15. p. 21-38.

EFAORI, PROPOSTA PEDAGÓGICA E REGIMENTO INTERNO, 2009.

FERNANDES, B. M. **Diretrizes de uma caminhada**. In: Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004, 214 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970.

_____ **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991, p. 144.

_____ **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____ **Educação e mudança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

_____ **Política e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993.

_____ **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”**. In: Por uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004, 214 p.

FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. **Política e Trabalho na Escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, 256 p.

OLIVEIRA, A. U. de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 1991. p. 164 (coleção caminhos da geografia)

FONSECA, M. A. **Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável**: trajetórias de egressos de uma Escola Família Agrícola. [dissertação]. Universidade Católica de Brasília, 2008. 179 p.

GIMONET, J. C. **Praticar e Compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007 (Coleção Aidefa – Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância). 167p.

GUIMARÃES, R. R. **As estratégias de resistência Camponesa**: O Movimento Camponês Popular na Comunidade Ribeirão em Catalão (GO).

GOHN, M. G. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2005, 120 p.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu**: educação para além da reprodução. Petrópolis: Vozes, 2010, 118 p.

HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 2002, 2 ed. 598 p.

LOPES, H. S. M. Agricultura, **Modernização e uso corporativo do território**. [dissertação] FFLCH/Departamento de Geografia, USP. 2006

LUCIANO, C. L. P. **Escola Itinerante**: uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal. Santo Cruz do Sul: EDUNISC, 2008, 120 p.

MATOS, P. F. **As tramas do agronegócio nas “terras” do Sudeste Goiano**. [tese] Universidade de Uberlândia, Instituto de Geografia, 2011.

MENDONÇA, M. R.; MESQUITA, H. A. O agro-hidro-negócios no Cerrado Goiano: a construção das (Re) existências. In: ENCUENTRO LATINOAMERICANO CIÊNCIAS SOCIALES Y REPRESAS. ENCONTRO BRASILEIRO CIÊNCIAS SOCIAIS EBARRAGENS. I, II, 2007, Salvador. **Anais**: EDUFBA, 2007. 1 CD-ROM

_____. **A urdidura espacial do capital e do trabalho no Cerrado do Sudeste Goiano**. 459p. [Doutorado]. Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, 2004.

MESQUITA H. A. de. **A modernização da agricultura**. Um caso em Catalão - Goiás. [Mestrado]. Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás, 1993.

_____. **Corumbiara: o massacre dos camponeses/Rondônia**, 1995. [tese]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Departamento de Geografia, 2001

_____. **Onde estão as Flores, as Cores, os Odores, os Saberes e os Sabores do Cerrado brasileiro? O agro/hidronegócio comeu!** In: Terra Reflexões Geográficas, Territórios Alternativos e Esferas de Possibilidades. Terra Livre, São Paulo. Jul-dez, 2009 ano 25, v. 02, n 33, p. 17-30

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. 77 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**, Brasília, 2003.

_____. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002.

MOREIRA, A. F. B. **Currículos e Programas no Brasil**. 2 ed. Campinas (SP): Papirus, 1995. p. 232

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

NASCIMENTO, C. G. **Educação do campo e políticas públicas para além do capital: hegemonias em disputa**. 301 f. [Tese] Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/Programa de Pós-Graduação em educação. Brasília, 2009

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**. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2004

NETO, A. J. M. **Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa**. In: Educação do Campo: desafios para a formação de professores, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009, 207 p.

OLIVEIRA, J.F.; LIBÂNEO, J.C. **A Educação Escolar: sociedade contemporânea**. In: Revista Fragmentos de Cultura, v. 8, n.3, p.597-612, Goiânia: IFITEG, 1998.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná**. 1 ed. São Paulo: Annablume, 2006. 200 p.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber.** 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, 126 p.

PASSADOR, C. S. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo no Paraná.** 1 ed. São Paulo: Annablume, 2006. 200 p.

PETTY, M.; TOMBIM, A.; VERA, R. **Uma alternativa de educação rural.** In: **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas.** Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981, 370 p.

QUEIROZ, J. B.; SILVA, H.L. **Formação em alternância e desenvolvimento rural no Brasil: as contribuições das escolas famílias agrícolas no Brasil.** In: anais do III Congresso de Estudos Rurais. Universidade do Algarve. Novembro, 2008. CD-ROM

QUEIROZ, J. B. P. **Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional.** 211 f [tese]. Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil.** 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987, 267 p.

ROSSETO, O. C. **Cultura e Sustentabilidade ambiental: desvelando caminhos teóricos.** Revista Mato-Grossense de Geografia. Cuiabá: Editora Universitária, 2006, ano 11, nº 09. p. 9-28

RICCI, Rudá. **Religião, Fé e Política: a Teologia da Libertação como Projeto Político Nacional.** Revista Espaço Acadêmico, n 58, março de 2006. ISSN: 1519. 6186.

SANTOS, V. **Licenciatura em Educação do Campo: sob o nosso olhar de lutadores lutadoras do campo.** In: Educação do Campo: desafios para a formação de professores, Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009, 207 p.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2 ed. Campinas (SP): Autores associados, 2008 (Coleção memória da educação) p. 474

SANTOS, M. **O Espaço do Cidadão.** 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007. 176 p.

TAVARES, J. M. **Em grupo é mais fácil: associativismo rural e educação em Orizona (GO) [dissertação],** Universidade Federal de Goiás/Departamento de Educação.

UNEFAB. **Pedagogia da Alternância. Alternância e Desenvolvimento.** Primeiro Seminário Internacional. Salvador 03 a 05 de novembro de 1999.

UNEFAB. **Pedagogia da Alternância. Formação em Alternância e Desenvolvimento Sustentável.** Segundo Seminário Internacional. Brasília 12 a 14 de novembro de 2002.

VIEIRA, S. L. **Desejos de Reforma**: legislação educacional no Brasil Império e República. Brasília: Liber Livro, 2008, 175 p.

VENDRAMINI, C. R. **Terra, Trabalho e Educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2000, 228 p.

WERTHEIN, J; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981, 370 p.

Sites consultados:

www.monsanto.com.br

www.caritasbrasileiras.org.br

www.mepes.org.br

www.ibge.org.br

www.seplan.org.br

www.jonhdeere.com.br

www.dupoint.com.br

www.pioneer.com.br

www.unefab.org.br

www.mst.org.br

www.mec.org.br

www.mepes.org.br

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo de questionário respondido pelos alternantes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CAMPUS CATALÃO

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Tema da pesquisa: A Escola Família Agrícola de Orizona (GO) e a reprodução camponesa.

Pesquisadora: Ana Paula de Medeiros Ferreira

Data ___/___/___ Local _____

Questionário a ser aplicado aos estudantes da EFAORI

- A. Em qual ano está? _____
 - B. Idade: () menos de 12 () de 12 a 15 () mais de 15
 - C. Com quem mora: () com os pais () com outros parentes
 - D. Qual o tamanho da propriedade em que mora: _____
 - E. Onde mora: () área urbana () área rural
 - F. De onde vêm os rendimentos de sua família:
-

- G. Aonde estudava antes de estudar na EFAORI: () escola pública () escola particular () outro
- H. Quantas pessoas moram com você: () de 1 a 3 () de 4 a 5 () mais de 5
- I. Qual o rendimento médio de sua família: () menos de 1 s.m. () de 1 a 3 s.m. () mais de 3 s.m
- J. O que gosta de fazer nas horas vagas: () assistir TV () usar o computador () ler livros, revistas ou gibis () outro. Especifique:
-
- K. Ajuda os pais na propriedade? () sim () não. Se sim como?
-
- L. Tem vontade de morar na cidade? () sim () não. Por quê?
-
- M. O que mais gosta na propriedade dos seus pais?
-
- N. O que pretende fazer quando sair da EFAORI: () fazer faculdade () fazer outro curso técnico () Ajudar na propriedade dos pais () outro

ANEXO 02 – Roteiro das entrevistas realizadas com os egressos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CAMPUS CATALÃO

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Tema da pesquisa: A Escola Família Agrícola de Orizona (GO) e a reprodução camponesa.

Pesquisadora: Ana Paula de Medeiros Ferreira

Data ___/___/___ Local

Roteiro de entrevista com os egressos

- A.** Atualmente onde você mora?
- B.** Quando estudou na EFAORI?
- C.** Como avalia a qualidade de ensino da EFAORI?
- D.** O que você fez quando saiu da EFAORI?
- E.** Em sua opinião a EFAORI da condição para a permanência dos jovens no campo?

- F.** Em média qual é a sua renda mensal?
- G.** Quais são as suas perspectivas para o futuro?

ANEXO 03 – Currículo da EFAORI (Ensino Médio e Curso Técnico)

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO ESCOLAR										
1ª a 3ª série: ENSINO MÉDIO REGULAR E INTEGRADO AO TÉCNICO										
ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA 2010										
Turno/ Horário Integral	CURRÍCULO BÁSICO	Componentes Curriculares						Série / aulas		CH TOTAL
		1ª	2ª	3ª	SE	SF	SE	SF		
	Base Nacional Comum e Parte diversificada da	Língua, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	2	5	2	5	2	456
Educação Física			2	0	2	0	2	0	132	
Artes		1	1	1	0	-	-	-	65	
Tecnologias		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	1	2	1	2	1	195	
		Espanhol	-	-	-	-	-	-	-	
Matemática e suas Tecnologias		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	2	1	2	1	2	1	195	
		Matemática	5	2	4	2	4	2	412	
Ciências da Natureza e suas Tecnologias		Física	3	2	3	2	3	2	324	
		Química	3	3	3	2	3	2	345	
		Biologia	3	3	3	2	3	2	345	
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	3	1	3	1	3	1	261		
	Geografia	3	1	3	1	3	1	261		
	Educação Religiosa	1	1	1	0	1	0	87		
	Filosofia	2	0	1	1	1	1	130		
	Sociologia	1	1	2	1	1	0	130		
Sub-total		36	19	5	16	3	15	3338		
Área Técnica										
		Atividades	3	3	-	-	-	-	129	
		Teoria	2	1	2	1	-	-	130	
		Zoocultura	3	3	-	-	-	-	129	
		Arquitetura e Paisagem	2	2	-	-	-	-	86	
		Lactação	2	1	-	-	-	-	65	
		Computação	2	1	2	1	2	1	195	
		Introdução ao Planejamento e Projetos Produtivos	-	-	2	1	-	-	65	
		Práticas	-	-	3	3	-	-	129	

PARTE DIVERSIFICADA	ATIVIDADES CURRICULARES	Série / aulas						CH TOTAL		
		1ª	2ª	3ª	SE	SF	SE		SF	
ESTÁGIO GERAL	Estágio Regional Orientador de Estágio Serviço de Estágio Tutoria	4	4	4	4	4	258			
		3	3	3	2	2	176			
		4	4	3	3	3	242			
		2	2	2	2	2	132			
		13	13	11	11	11	808			
		100	103	108	108	108	6710			
		Sub-total		16	16	2	16	7	2	256
		TOTAL		5	3	5	3	6	3	590
		TOTAL		2	5	7	2	0	7	2
		Atividades Curriculares		1ª	2ª	3ª	SE	SF	CH	
TOTAL		100	103	108	108	108	6710			

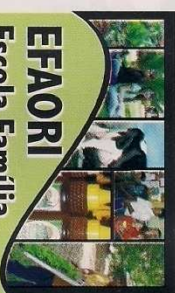
Observações:

ORIENTAÇÕES PARA O RODAPÉ DA MATRIZ CURRICULAR

- 1- O ano Letivo é dividido em 43 Sessões (semanas), sendo 22 sessões escolares e 21 sessões familiares.
- 2- As disciplinas da parte diversificada (Serviço de Estudos, Orientação de Estágio e

ANEXO 04 – Folder de divulgação da EFAORI

PROCESSO SELETIVO 2010



EFAORI
Escola Família
Agrícola de Orizona
**CURSO TÉCNICO
EM AGROPECUÁRIA
DE NÍVEL MÉDIO**

Preservar e Não Tabaco e Faltos! Entre na vida por tabaco!

Inscrições
01 de novembro a
01 de dezembro

Exame de Seleção
06, 07 e 08 de
dezembro

40 Vagas

As inscrições serão
feitas somente por
telefone ou na sede
da EFAORI.

Acesse:
www.efaori.org
twitter.com/efaori

Escola Família Agrícola de Orizona
Rod. GO-424, Km 02, Zona Rural Cx. Postal 24 CEP 75.280-000
Orizona-GO FONE: (64) 3474-1442/ 3474-2626
E-mail: efaori_pq@yaho.com.br

Parcerias

Para se fazer cumprir seus objetivos a EFAORI procura se relacionar com os diversos organismos públicos e privados. Entidades da sociedade civil, nacionais e internacionais.

PRINCIPAIS PARCEIROS

Ministério do Desenvolvimento Agrário

Orizona
A Força do Trabalho!

Governo de Goiás
Programa Estadual de Irrigação

disobrasil

Sindicato Rural de Orizona

SINICATO DOS TRABALHADORES RURAIS DE ORIZONA

COMISSÃO PARITÁRIA DE ORIZONA

LABORAL II

UNEFAB

UNION NACIONAL DE ESTUDANTES DO BRASIL

TERRETIÓRIO RURAL DA ESTRADA DE FERRO

MESTRES DE ESTÁGIOS

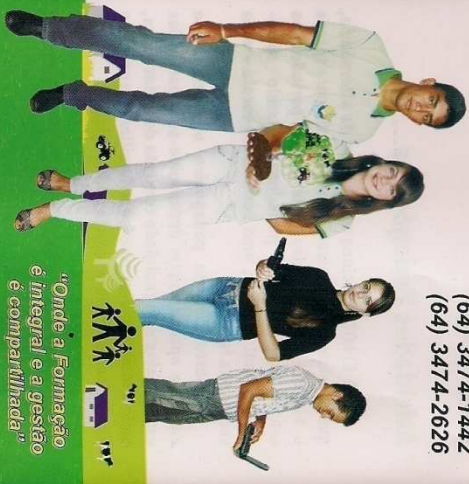
Escola Filiada a:

DI LIMA (64) 9644-4048



CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA DE NÍVEL MÉDIO

Informações:
(64) 3474-1442
(64) 3474-2626



“Onde a Formação é Integral e a gestão é compartilhada”

Centro Social Rural de Orizona

O Centro Social, entidade filantrópica sem fins lucrativos, fundado em 23 de junho de 1960, com a finalidade de promover as famílias rurais, criou em 1999 a EFAORI - Escola Família Agrícola de Orizona.

A EFAORI foi implantada com o apoio de várias entidades sociais e de classe que atuam no meio rural desse município. Teve apoio decisivo da Comissão Pastoral da Terra - Regional Goiás, DISOP/SIMFF, entidade belga que incentivou financeiramente nesse processo, além da Prefeitura Municipal de Orizona, Coopro, Sindicato Rural, Sindicato dos Trabalhadores Rurais e Central de Associações. Desde o início conta com convênio com a Prefeitura de Orizona e Secretaria Estadual de Educação.

O Centro Social é a entidade mantenedora da EFAORI e assume também a função de associação das famílias. Oferece o curso Técnico em Agropecuária de Nível Médio numa concepção de formação integral para a cidadania, fator decisivo para a sucessão na agricultura familiar.

Atividades Pedagógicas...

A EFAORI funciona em regime de alternância, que consiste na organização da formação em espaços e tempos diferenciados, alternando períodos no centro educative e períodos no meio sócio-profissional-familiar, uma semana na escola e uma semana na família.

Neste sistema pedagógico o processo de ensino e aprendizagem desenvolve-se a partir das experiências e da realidade concreta dos educandos, onde o meio sócio-profissional-familiar representa o eixo principal desta proposta pedagógica.

Missão

Formação integral de filhos e filhas de agricultores familiares com ética profissional, responsabilidade social e ambiental.

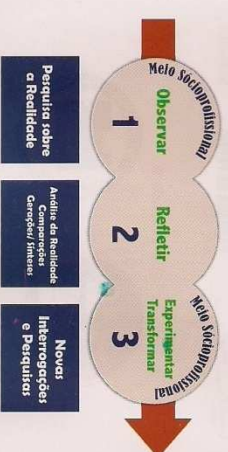
Público Alvo

Preferencialmente filhos e filhas de agricultores familiares do Território da Estrada de Ferro e municípios circunvizinhos e que tenham concluído o Ensino Fundamental (9º ano).

Método da Alternância

TRÊS MOMENTOS SUCESSIVOS:

Um itinerário... Com um processo de aprendizagem...



Objetivos

A EFAORI tem por objetivo a orientação e a formação profissional dos jovens do meio rural, que se baseiam em 4 pilares:

- 1 Responsabilidade da Famílias e Instituições do meio rural organizadas em associações;
- 2 Formação por Alternância entre o meio sócio profissional e a escola (tempo integral de formação com descontinuidade de atividades);
- 3 Uma formação integral da pessoa, através de uma metodologia que permite ao jovem ser sujeito de sua própria formação;
- 4 Uma dinâmica de desenvolvimento com sustentabilidade econômica-social-ambiental. O meio rural é agente da formação e ao mesmo tempo acolhe suas iniciativas.