

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS - PUC GOIÁS
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

VALDIVINO SOUZA RIBEIRO

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS: história e
lembranças de uma experiência de Educação do Campo**

GOIÂNIA
JUNHO DE 2017

VALDIVINO SOUZA RIBEIRO

**ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS: história e
lembranças de uma experiência de Educação do Campo**

Tese apresentada à Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC Goiás, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação - Doutorado para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Maria Baldino.

GOIÂNIA
JUNHO DE 2017

R484e

Ribeiro, Valdivino Souza

Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás [manuscrito]:
história e lembranças de uma experiência de Educação
do Campo/ Valdivino Souza Ribeiro.- 2017.

168 f.; il. 30 cm

Texto em português com resumo em inglês. Tese (doutorado) -
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2017.

Inclui referências f. 147-159.

1. Educação rural - História - Orizona (GO). 2. Pedagogia da
Alternância - Orizona (GO). 3. Agricultura familiar. I. Baldino,
José Maria. II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. III. Título.

CDU: 37.018.51(043)

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS: HISTÓRIA E LEMBRANÇAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 23 de junho de 2017.

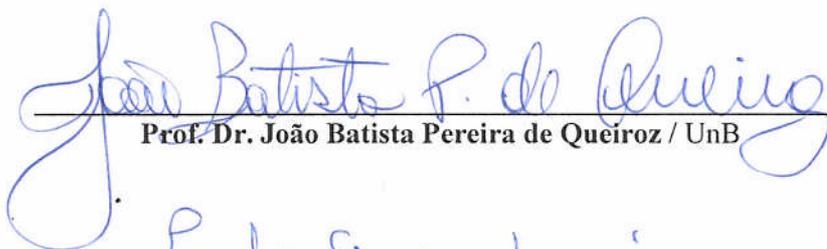
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás (Presidente)



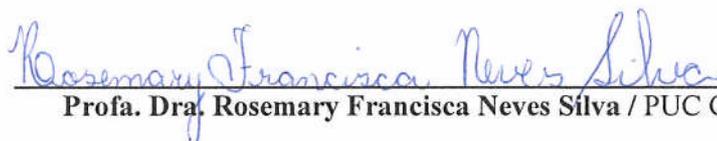
Profa. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás



Prof. Dr. João Batista Pereira de Queiroz / UnB



Prof. Dr. Paulo Cesar Inácio / UFG



Profa. Dra. Rosemary Francisca Neves Silva / PUC Goiás

Prof. Dr. Juan Bernardino Marques Barrio / UFG (Suplente)

Prof. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás (Suplente)

DEDICATÓRIA

Aos meus Pais, a quem sou eternamente grato. Antônio Souza Ribeiro – Antônio de Satú (in memoriam), hoje muito bem representado no meu irmão, Pedro Souza Ribeiro, e Ana Vieira Ribeiro – Anita, com o seu sonho, “nois tem de colocar esses meninos na escola. Esses menino não pode ficar igual nois”. (se dirigindo a meu Pai).

À Vicentina Pereira Rosa, minha esposa; meus filhos: Alex, Lara e Bruna, família que tive a Graça de constituir e hoje acrescida por Andreza, minha nora e Alice, minha neta.

À Comunidade de Orizona, de modo especial os líderes, Pedro Jacinto e Sebastião Fernandes em reconhecimento pela dedicação ao projeto libertador, não só a Orizona, mas ao Brasil como um todo.

AGRADECIMENTOS

Aos meus colegas da: Rede Estadual de Ensino, Pontifícia Universidade Católica de Goiás (funcionários e professores) e tantos outros, pelo estímulo nos diversos momentos do processo de definição e estudos;

Aos amigos, de um modo especial Antônio Rocha e Uene José Gomes, aquela quarta feira, 04 agosto, não será esquecida, por mim e minha família;

À Escola Família Agrícola de Orizona, nos seus profissionais, alunos e membros da Associação de Pais pela atenção e estímulo para que o trabalho fosse desenvolvido;

Aos meus familiares pelo apoio e estímulo para a busca de ampliação do conhecimento e um compromisso por um mundo melhor;

Ao Instituto de Formação Pastoral de Ipameri – Seminário Mater Ecclesiae e à Diocese de Ipameri pelo processo de formação desenvolvido nos anos de 1980;

Aos professores, membros desta Banca, por aceitarem participar tanto da Banca de Qualificação, bem como da Apresentação/Defesa, desta Tese.

Por fim, ao professor, Dr. José Maria Baldino, que muito contribuiu como orientador da presente Tese.

[...] ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode 'fazer política', estão defendendo certa política, a política da despolitização [...].

(Paulo Freire)

RESUMO

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

A presente tese, inserida na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e no Diretório de Pesquisa do CNPq/PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais. Sob o título Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás: história e lembranças de uma experiência de Educação do Campo. Elaborada a partir de contribuições: teóricas; documentais; orais; visitas; encontros com o presidente do Centro Social Rural de Orizona da época da criação da EFAORI e com o atual. Construída sob vários olhares apreendidos da Sociologia da Cultura, História Cultural, Pedagogia da Alternância e Educação do Campo, com opção no materialismo dialético. Sua relevância, temática/objeto de pesquisa, permitiu alargar o horizonte investigativo acerca da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância no Brasil; apreender registros com vistas a compreender a trajetória, rupturas, passos e sentidos da história da EFAORI. A questão agrária no Brasil é perpassada por um processo de concentração da terra desde a chegada do europeu. A ditadura militar empreendeu uma dinâmica e compreensão de desenvolvimento do campo subjugando ao domínio do capital e da cidade. A luta pela terra se dá em conjunto à conquista da educação do e no campo com o apoio da Comissão Pastoral da terra e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. A Pedagogia da Alternância, a Escola Família Agrícola de Orizona configuram-se como uma proposta efetiva de Educação do Campo. A EFAORI inseriu-se no embate político de luta contra hegemônica marcado pela saída da “tutela da Igreja Católica”, de um redimensionamento da agricultura familiar e do trabalho social desenvolvido. Foram revelados também, elementos explicativos que diferenciam a concepção de escola de campo e de escola rural. Destacaram-se ainda, a integração escola-família - comunidade, currículo integrado teoria-prática, avaliação discente como processo formativo, compromisso político com a agricultura familiar sustentável, referências substantivas nas lembranças da EFAORI. Comprovou-se a hipótese de que a EFAORI- Goiás é uma experiência exitosa de Educação do Campo na Pedagogia da Alternância a qual tem garantido historicamente aos jovens, prioritariamente do campo, o Ensino Médio/Técnico Profissionalizante em Agropecuária comprometido com a agricultura familiar.

Palavras-chave: EFAORI. Luta pela Terra. Educação do Campo. Pedagogia da Alternância.

ABSTRACT

RIBEIRO, Valdivino Souza. **Orizona-Goiás Agricultural Family School: history and memories of a Field Education experience.** Pontifical Catholic University of Goiás, Goiânia, 2017.

The present thesis, inserted in the research Line Education, Society and Culture and in the Directory of Research of CNPq / PUC Goiás Education, History, Memory and Cultures in different social spaces. Under the title School Family Agricultural of Orizona-Goiás: history and memories of a Field Education experience. Elaborated from contributions: theoretical; Documentaries; Oral; visits; Meetings with the President of the Rural Social Center of Orizona at the time of the creation of EFAORI and with the current one. Built under various apprehensions of the Sociology of Culture, Cultural History, Pedagogy of Alternation and Education of the Field, with an option in dialectical materialism. Its relevance, thematic / research object, allowed to widen the research horizon about Field Education and Alternation Pedagogy in Brazil; Seize records to understand the trajectory, ruptures, steps and senses of EFAORI's history. The agrarian question in Brazil is permeated by a process of concentration of land since the arrival of the European. The military dictatorship undertook a dynamic and understanding of the development of the countryside by subjugating to the dominion of capital and the city. The struggle for land comes together with the conquest of education in the countryside and with the support of the Pastoral Land Commission and the Landless Rural Workers Movement. The Alternacy Pedagogy, the Arizona Agricultural Family School, is an effective proposal for rural education. EFAORI was inserted in the political struggle of the hegemonic struggle marked by the abandonment of the "tutelage of the Catholic Church", a resizing of family farming and developed social work. Explanatory elements that differentiate the concept of rural school and rural school were also revealed. School-family-community integration, integrated theory-practice curriculum, student evaluation as a formative process, political commitment to sustainable family agriculture, and substantive references in EFAORI's memories were also highlighted. It has been hypothesized that EFAORI-Goiás is a successful experience of Field Education in Alternation Pedagogy, which has historically guaranteed youngsters, primarily in the field, the High School / Vocational Technician in Agriculture committed to family farming.

Keywords: EFAORI. Fight for the Earth. Field Education. Pedagogy of Alternation

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Demonstrativa do Ensino Médio no Brasil e em Goiás	21
Tabela 2 - Demonstrativa de matrículas no Ensino Médio	53
Tabela 3 – Ensino Médio: alunos matriculados e diplomados de: 2009 a 2011; 2011 a 2013 e 2013 a 2015	113
Tabela 4 - Núcleo Estadual de Educação do Campo João Gonçalves Ribeiro: alunos matriculados e diplomados entre os anos de 2009 A 2015.....	114
Tabela 5 - Ensino Médio integrado técnico profissionalizante em agropecuária a EFAORI: demonstrativo de alunos ingressantes e diplomados de 1999 a 2015	115
Tabela 6 - Ensino Médio no município de Orizona: demonstrativo de alunos do por turmas de ingressantes e diplomados, de 2009 a 2015	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Distribuição dos CEFFAs pelos Continentes	86
Quadro 2 - Espaços e Tempos dos CEFFAs	91
Quadro 3 - Classificação dos Instrumentos Pedagógicos	125
Quadro 4 - Quadro dos pesos do Processo de Avaliação Discente	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da França na Europa	83
Figura 2 - Localização Geográfica de Sérignac-Péboudoun no Mapa da França	84
Figura 3 - Mapa dos CEFFAS no Brasil em 2009.....	99
Figura 4 - Mapa das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil Em 2009	100
Figura 5 - O Estado de Goiás no mapa do Brasil	102
Figura 6 - Mapa do Município de Goiás	103
Figura 7 - Município Uirapuru no Estado de Goiás	104
Figura 8 - Mapa do Município de Orizona.....	107
Figura 9 - Organograma da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI).....	129

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Sistema de Formação em Alternância	94
Esquema 2 - Pilares da Formação em Alternância (EFA).....	95

LISTA DE SIGLAS

AES	Associazione degli Amicidi e lo Stado Brasileiro de lo Espírito Santo
AGB	Associação de Geógrafos do Brasil
AIMFIR	Associação Internacional dos Movimentos de Formação Rural
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ARCAFAR/SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil
ARCAFAR/NORTE	Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Norte do Brasil
ASSESOAR	Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural.
ATER	Assistência Técnica e Extensão Rural
CDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CDFR	Casa das Famílias Rurais
CEFFAs	Centros Familiares de Formação em Alternância.
CERIS	Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais, órgão ligado à CNBB
CFR	Casa Familiar Rural
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Educação
COAPRO	Cooperativa Mista Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona
CONAB	Companhia Nacional de Abastecimento
CONAB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CREDITAG	Cooperativa de Crédito Rural da Agricultura Familiar e Economia Solidária de Orizona GO
CRESOL	Cooperativa de Crédito com Interação Solidária
CSRO	Centro Social Rural de Orizona
EA	Escola de Assentamento
ECOR	Escolas Comunitárias Rurais
EFA	Escola Família Agrícola
EFAORI	Escola Família Agrícola de Orizona

ES	Estado do Espírito Santo
ETE	Escolas Técnicas Estaduais
EUA	Estados Unidos da América
FEAB	A Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimentos dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MMA	Ministério do Meio Ambiente
MNIC	Ministério da Cultura
MOC	Movimento de Organização Comunitária
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
TEM	Ministério do Trabalho e Emprego
NUCLEC	Núcleo Estadual de Educação do Campo
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PJR	Pastoral da Juventude Rural
PNE	Plano Nacional de Educação
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PROJOVEM	Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SEAP/PR	Secretaria de Administração e Previdência do Estado do Paraná
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade

SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUCE	Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esporte
SERTA	Serviço de Tecnologia Alternativa
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SME	Secretaria Municipal de Educação
STRO	Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona
UDR -	União Democrática Ruralista
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I. A PROPRIEDADE DA TERRA E A CONTRA HEGEMONIA POLÍTICA NO BRASIL: OLHARES A PARTIR DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).....	27
1.1 A CHEGADA DO EUROPEU E O CONFLITO PELA TERRA	28
1.2 A ERA DO PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS	30
1.3 A QUESTÃO DA TERRA NO PÓS-GUERRA E APÓS O GOLPE DE 1964.....	33
1.4 A EMERGÊNCIA DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST).....	36
1.5 PANORAMA DA QUESTÃO DA TERRA DA NOVA REPÚBLICA AO GOVERNO DILMA ROUSSEF	38
CAPÍTULO II. EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E O NASCIMENTO DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS NO BRASIL E EM GOIÁS	45
2.1 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO	46
2.2 EDUCAÇÃO RURAL	55
2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	64
2.4 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA E NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2008, 2010 E 2014)	72
2.4.1 Conferência Nacional de Educação Básica (CONAB, 2008).....	72
2.4.2 I Conferência Nacional de Educação (I CONAE, 2010)	76
2.4.3 II Conferência Nacional de Educação (II CONAE, 2014)	78
2.5 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS	80
2.5.1 Processo de Constituição da Pedagogia da Alternância: da França para o Mundo	83
2.5.2 A Pedagogia da Alternância no Brasil	96

2.5.3 A Pedagogia da Alternância em Goiás	101
---	-----

CAPÍTULO III. A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS (EFAORI): CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO	105
3.1 APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ORIZONA - GOIÁS.....	106
3.2 AÇÃO DOS PADRES ITALIANOS NO MUNICÍPIO	108
3.3 O CENTRO SOCIAL RURAL DE ORIZONA – CSRO	111
3.4 A CRIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA (EFAORI) E FRAGMENTOS ESTRUTURANTES DO SEU PROJETO PEDAGÓGICO	112
3.5 MEMÓRIAS DE UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO DA EFAORI: LEMBRANÇAS DE PROFESSORES, ALUNOS EGRESSOS E UM CONCLUINTE, PAIS DE ALUNOS EGRESSOS	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	147
ANEXOS	160
ANEXO A. LOCALIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DAS CFRs E EFAs.....	160
ANEXO B. FOTOS DA PROPRIEDADE DE MBC.....	161
ANEXO C. FOTOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA.....	162
APÊNDICES	164
APÊNDICE A. TEXTO E ORIENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	164
APÊNDICE B. ROTEIROS DAS ENTREVISTAS	166

INTRODUÇÃO

Uma mãe toma a palavra para falar das conquistas realizadas. A escola foi uma benção para todos nós, é um trabalho comunitário, desperta a união da família, o convívio com os alunos, com os monitores que vão até as nossas casas, para sanar dúvidas e ajudar os alunos na alternância. Lembrou-se do início do ano passado, pensa que os alunos não conseguirão (sic) adaptar, a resposta foi muito positiva todos gostaram e desenvolveram uma amizade muito grande [...] (CSRO, 2000).

Uma proposta de estudo se constrói entre motivações objetivas e subjetivas a partir de um processo histórico vivenciado. Envolve experiências conscientes e inconscientes, ou seja, ações provocadas e sofridas. O presente estudo marcado por uma trajetória construída se dá a partir da experiência conservada na memória pessoal e coletiva.

A temática geral Educação do Campo¹ e o objeto de estudo a Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás, não foram escolhidas por acaso. As decisões envolveram, para além do atendimento das exigências acadêmicas, suas dimensões subjetivas, portanto, um processo existencial.

O fato de ter optado por estudar Educação do Campo e Pedagogia da Alternância está ligado à história de vida deste pesquisador. É a “valorização da memória no processo de luta” (HALBWACHS, 2006, p. 31). Ser filho de trabalhador rural, ser vítima e vivenciar a ausência de escola, muito contribuiu para refletir e assumir com coragem, até mesmo com certa ousadia, a proposição de pensar e abraçar a questão da Educação do Campo. Compreende-se que a memória do processo histórico atravessa e fortalece as escolhas, no caso, pela temática/objeto desta investigação.

A condição humana de empobrecimento no campo levou os pais, a engrossar com os filhos, os números relativos ao êxodo rural. Na cidade o pai foi boia fria, servente de pedreiro e servidor público – serviço braçal. A mãe completava a renda familiar com o trabalho de doméstica, lavadeira e, como toda mãe trabalhadora pobre, dona de casa – responsável pelos afazeres domésticos. As irmãs cedo iniciaram as atividades de empregadas domésticas – geralmente na casa dos compadres, mais tarde de outros e até em

¹ O termo Educação do Campo, como povos do campo aqui apresentados neste estudo é visto a partir do parecer do CNE (BRASIL, 36/2001). “A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p 1).

outras cidades. Com os irmãos ingressou cedo em diversos serviços, conduzir bagagens, engraxar sapatos, vender picolés, vender esterco, limpar lotes. Mais tarde dois foram trabalhar em oficina de reforma de carros. Neste processo, o pesquisador teve a oportunidade de estudar no Instituto Diocesano de Formação Pastoral de Ipameri – Seminário Mater Ecclesiae. Foram tempos bons e compromissados com a fé, a luta pela justiça e o despertar para as questões sociais.

Conhecendo a experiência de luta pela vida tomou consciência das causas que determinaram a saída deles do campo, uma política que privilegia o latifúndio e não favorece ao trabalhador rural a oportunidade de escolarizar os filhos, nem na ótica da escola rural, pois onde morava, assim como em muitas outras localidades, havia escolinha. Os poucos que conseguiam concluir o grupo, hoje primeira fase do Ensino Fundamental, se quisessem continuar os estudos teriam que ir para a cidade, ser mais um no êxodo rural. O argumento era a busca por escola. Hoje se sabe que a narrativa familiar de busca por escola, havia sido internalizada pelas disposições impostas pela estratégia política de empobrecimento e expulsão do campo.

No período de estudos e de trabalho pastoral pode conhecer e amadurecer o entendimento acerca da realidade do campo. Mais tarde compreende melhor que não bastava ter uma escola, pois era também necessário que a escola respondesse a desafios de busca e construção de alternativas no e do campo. A escola precisa responder à realidade dos trabalhadores. É com este entendimento que conhece a Pedagogia da Alternância na Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO). Mais tarde nasce a Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) onde participa das discussões visando a criação da Escola Família Agrícola do Uirapuru (EFAU).

O fato de ter atuado como assessor na Secretaria de Estado da Educação discutindo educação e diversidade do campo, por muito que tenha divergências com a política implantada, foi um tempo forte em reafirmar a necessidade de buscar um aprofundamento na temática. Frente a essa questão compreende que uma alternativa para a Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância e, neste sentido, opta por desenvolver o estudo a partir da Escola Família Agrícola de Orizona.

Nesta perspectiva, tratar da Educação do Campo e da Escola Família Agrícola (EFA) é buscar conhecer, aprofundar e partilhar um objeto teoricamente construído e de uma história em construção que se apresenta como uma experiência de Educação do Campo com

vistas à agricultura familiar².

Os processos históricos e culturais nos percursos teórico-metodológicos trilhados/recorridos nesta pesquisa compreendem a opção política incorporada e construída na trajetória existencial e, por conseguinte de construção da investigação. Este objeto dá suporte à elaboração desta tese de doutorado em educação inserida na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás e no Diretório de Pesquisa CNPq PUC Goiás Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais.

Torna-se importante ressaltar que a construção do objeto de estudo, sua problematização teórica e suas perspectivas de compreensão foram orientadas pelo método de investigação e exposição dialética materialista. Esta opção decorreu de uma compreensão e reconhecimento de que as relações sociais capitalistas são marcadas por profundas contradições de classe. Não são isoladas, se estabelecem em uma totalidade histórica, genuinamente política e social.

Nestas trilhas gerais, buscam-se nesta tese, passos, traços e lembranças de uma experiência em construção de Educação do Campo em Goiás privilegiando como fontes de pesquisa, registros documentais, história e lembranças de determinados sujeitos históricos e educativos da Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás.

² Neste estudo partimos de dois estudos para compreender as expressões: agricultura familiar e agronegócio. Com relação a agricultura familiar concordamos com Queiroz (2004, p. 19). Que afirma: [...]. Conforme Pietrafesa (2002, p. 17), o movimento sindical no Brasil definiu a agricultura familiar, a partir das seguintes características:

- a) as atividades agropecuárias desenvolvidas devem ter a predominância de mão-de-obra familiar e, apenas eventualmente, deve ocorrer contratação de mão-de-obra externa à propriedade;
- b) o produtor deve residir na propriedade ou em aglomerado rural ou urbano próximo;
- c) a atividade agropecuária deve responder por mais de 80% da renda familiar, constituindo-se, portanto, na principal fonte de renda;
- d) a renda bruta anual da propriedade não deve exceder ao limite de 75 mil UREFs;
- e) o produtor não deve ter uma quantidade total de terras (propriedade, posse ou parceria) superior a 4 (quatro) módulos fiscais;
- f) pelo menos 75% das atividades do produtor devem ser dedicadas à propriedade.

Em se tratando do agronegócio buscamos a compreensão de Trindade (2015, p. 59-60):

“Segundo Welch e Fernandes (2008), o conceito agronegócio (*agrobusiness*) teve sua primeira formulação em 1957 por Davis e Goldberg, que o entenderam como um complexo de sistemas que compreende agricultura, indústria, mercado e finanças. Com o passar do tempo, esse modelo de sistema se transformou em um modelo de desenvolvimento econômico controlado por corporações transnacionais, com um poder que possibilita a manipulação dos processos em todos os sistemas do empreendimento, manipulação que vai desde o fornecimento de insumos, máquinas, técnicas de produção à venda do que foi produzido. O processo produtivo do agronegócio mantém, de forma mais intensa, a exploração da mão de obra, a concentração da propriedade da terra e a destruição do campesinato. Defendendo uma ideologia de geração de riqueza para o país, o agronegócio conquista a confiança dos governantes. Torna-se o modo de produção por excelência, expandindo sua territorialidade com o aval dos governos. Nesse processo, amplia-se a desigualdade social, a concentração de poder. Assim, o agronegócio busca manter o controle sobre as políticas públicas e sobre o território”.

Para a sua problematização torna-se imperioso compreendê-la no aspecto político-pedagógico da educação do campo no Brasil, no caso, a Pedagogia da Alternância, porquanto orientadora filosófica e política desta concepção e organização institucional.

Propõe-se investigar sob que condições conjunturais históricas e políticas a EFAORI foi criada e se desenvolveu como filosofia e experiência também inserida no mapa das políticas da escolarização brasileira, como direito social subjetivo do cidadão e dever do estado na efetivação da educação escolar obrigatória.

No Brasil a educação escolar obrigatória, da colônia até o ano de 1972, se restringiu à instrução primária de quatro anos. Com a Reforma Militar do Ensino de 1º e 2º graus em 1972, instituiu-se a educação fundamental contínua de oito (08) anos. No ano de 2009, o Ensino Fundamental passou a ter a duração de nove (09) anos e o Ensino Médio foi alçado a obrigatório (na perspectiva dos 14 anos de escolarização) mas para ser universalizado até o ano de 2016. A Educação Superior brasileira expandiu e consolidou-se, estimulada pela Reforma Militar de 1968, como um modelo privado, de instituições isoladas e não como universidades, já preconizadas pelo I Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931, no conjunto das iniciativas e reformas do governo de Getúlio Vargas.

A pesquisa, em perspectiva, reconhece a necessidade de compreender a configuração política das relações econômicas construídas, com destaque a questão agrária no país. A Escola, criada em 1999, desenvolveu-se a partir de um processo histórico e em determinado espaço de relações construídas e em construção.

O processo agrário construído, reconfigurado e em reconfiguração, tem feito com que o número de residentes no campo, não proprietários, tenha diminuído drasticamente desde 1950 (CNBB, 1980). As origens destes deslocamentos remontam ao esgotamento do modelo de desenvolvimento agrário exportador que perdurou até o final dos anos 1920, quando ocorreu o início do processo industrialização a partir da dinâmica liberal do governo de Getúlio Vargas. Para Martins (1981, 1984) e Ianni (1984, apud QUEIROZ, 2004, p. 18), as relações sociais e atividades na exploração da terra no Brasil foram e são construídas com base em grandes propriedades. Esta realidade e a dinâmica envolve o Capitalismo como tal e, por conseguinte, o latifúndio. O capital e o latifúndio contribuíram e tem contribuído para que as pessoas migrem do campo (QUEIROZ, 2004).

No que se refere ao Estado de Goiás, a situação não é diferente. O censo demográfico de 2010 registra um quantitativo populacional de 5.420.714 no meio urbano e 583.074 no rural (BRASIL, 2015). Conforme a estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população goiana no ano de 2015 totalizava 6.610.681 (BRASIL, 2015), sendo 9,71% rural.

O Capitalismo extensivo no campo provocou um maior dismantelamento das poucas e deficitárias escolas existentes no espaço rural. Poder-se-ia discordar de como existiam, de como funcionavam, mas elas existiam (PESSOA, 2007)³. O êxodo rural provocou a diminuição da população do campo. Conforme Monteiro (2014, p. 14), “[...] em Goiás, mais de 1,2 mil escolas foram fechadas (67%), [...]”⁴. Crianças e jovens, na grande maioria, ficaram sem educação escolar ou passaram a ser transportados para as escolas da cidade, gerando até mesmo um programa de transporte escolar municipal. Esta condição é acentuada no Ensino Médio. O referido nível de ensino, raramente foi ofertado no passado, e é pouco presente no meio rural ainda nos dias de hoje (BRASIL, 2006; PESSOA, 2007; QUEIROZ, 2004).

Na atualidade há o modelo urbano hegemônico do projeto de escolarização obrigatório. Da pré-escola ao Ensino Médio pretende responder a um padrão urbano nacional unificado, independente da localização e culturas regionais com forte relação com os centros econômicos desenvolvidos, espaços de domínio no conjunto da sociedade (BOURDIEU, 1989; BRUNO, 2005).

Os números sinalizam a gravidade do êxodo rural no país e, por conseguinte no estado. Veja a tabela abaixo:

Tabela 1– Demonstrativo do Ensino Médio no Brasil e em Goiás⁵.

Brasil				Goiás			
Ano	Rural	Urbano	Total	Ano	Rural	Urbano	Total
1960	38.987.526	32.004.817	70.992.343	1960	1.084.947	541.469	1.626.416
1980	39.137.198	82.013.375	121.150.573	1980	1.056.254	2.172.965	3.229.219
2000	31.835.143	137.755.550	169.590.693	2000	605.779	4.390.660	4.996.439
2010	29.830.007	160.925.792	190.755.799	2010	583.074	5.420.714	6.003.788

Fonte: IBGE.

Em se tratando de Orizona, município em que se localiza a EFAORI, objeto deste estudo, a população no ano de 2010 totalizava 14.300 habitantes, sendo 7.975 na zona urbana e 6.325 na zona rural (BRASIL, 2010). A estimativa para 2014, segundo o Observatório de Informações Municipais (2015), era de 15.140 habitantes. O município experiencia uma distribuição populacional entre o urbano e o rural curiosa. Tem um quantitativo pouco maior no

³ Acredita-se que seja importante destacar que eram para o nível inicial, conhecido como grupo (1º ao 4º ano), na maioria das vezes eram salas multisseriadas que hoje são conhecidas como escola ativa.

⁴ Estes números compreendem os anos de 2000 a 2013.

⁵ A escolha pelos dados do Ensino Médio se dá considerando que a Escola Família Agrícola de Orizona oferta o referido nível de ensino.

espaço urbano. A média percentual da distribuição demográfica é de 56% no espaço urbano e 44% no rural. Alguns estudos têm mostrado significativas ações, sindicais, cooperativas e da Igreja Católica no espaço rural. Estas ações, de certo modo, dão apoio às tentativas de vida no campo, mas o município não está isento do êxodo rural presente na história do estado e do país. Ações resultantes da política do agronegócio incidem sobre a região⁶.

No que se refere ao êxodo rural como um todo, dentre outras questões, se dá também pela falta de escolas no meio rural ou escolas descontextualizadas do espaço e das relações empreendidas⁷. Mas é do conhecimento de todos que a educação escolar foi e é uma reivindicação das famílias para os seus filhos, inclusive, por parte dos pais que não tiveram oportunidade ou uma vida escolar marcada por raros êxitos. Ainda que em condições deficitárias, há uma relevância e nostalgia quanto à presença de escola nos referidos espaços rurais. Em Orizona, há escolas de educação básica na zona rural (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), o transporte de alunos para escolas na cidade (fundamental e médio) e a Escola Família Agrícola ministrando o Ensino Médio integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária.

Assim, considerando que a memória não simplesmente evoca o passado, mas efetua/favorece o saber (RICOEUR, 2007), o presente estudo, indaga os traços constitutivos da Educação do Campo no Brasil como aportes fundamentais para a memória histórica da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Ela é uma experiência reconhecida como uma das alternativas para a Educação do Campo na Região da Estrada de Ferro em Goiás⁸. A conservação da história fortalece o sentido compreendendo as razões da escola. “[...], memória coletiva, a qual [...], constitui o solo de enraizamento da historiografia” (RICOEUR, 2007, p. 83).

O estudo procura registrar lembranças de uma memória coletiva, compreendida como história, pois,

[...] uma ou muitas pessoas juntando suas lembranças conseguem descrever com muita exatidão fatos ou objetos que vimos ao mesmo tempo em que elas, e conseguem até reconstruir toda a sequência de nossos atos e nossas palavras em circunstâncias definidas, sem que nos lembremos de nada de tudo isso (HALBWACHS, 2006, p. 31).

⁶Segundo Antônio Pereira de Almeida, liderança comunitária e atual presidente do Centro Social Rural de Orizona, mantenedora da EFAORI está sendo orientada a instalação de uma grande usina de álcool para o município de Orizona. Este fato, com certeza prejudicará o morador do campo e mais ainda a agricultura familiar. Inicialmente a comunidade se movimentou e está impedindo a instalação das usinas.

⁷ A instituição escolar fisicamente está locada no campo, mas todo o referencial de funcionamento é urbano. Para maiores informações veja (QUEIROZ, 2004).

⁸ No Estado de Goiás existem três Escolas Família Agrícolas. A criação destas escolas foi em: Goiás (1994); Orizona (1999); Uirapuru (2004). Elas estão ligadas aos Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAS.

Sendo assim, compreende-se que seja importante explorar as lembranças que povoam os universos simbólicos das memórias, da origem ao desenvolvimento da Escola Família Agrícola de Orizona pelos seus agentes sociais ou sujeitos históricos. Esta Escola está ancorada nas discussões iniciadas no ano de 1997, pelo Centro Social Rural de Orizona (CSRO), organização social que nasceu no seio da Igreja Católica⁹. Nos anos 1990, ele estava buscando caminhar com as próprias condições financeiras, sociais e empreender um trabalho que desenvolvesse maior apoio ao homem do campo, mais especificamente voltado à agricultura familiar, contrapondo-se ao agronegócio em larga expansão na região, no próprio Estado de Goiás e no país.

A alternativa encontrada e construída foi a EFAORI. Atualmente a Escola está localizada a dois quilômetros do centro da cidade de Orizona. Oferta o Ensino Médio integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária na modalidade da Pedagogia da Alternância. Tem como mantenedora o Centro Social Rural de Orizona, ao qual são filiados os pais e estudantes da escola. A manutenção no que concerne à alimentação é feita pelos familiares dos alunos em parceria com a comunidade, acrescida de produção do local. O pagamento dos profissionais da educação é proveniente de convênios com a Prefeitura Municipal de Orizona e com a Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. Nestes 20 anos a Escola formou dezenove (19) turmas. Cada turma com uma média de 15 a 25 alunos formados no Ensino Médio e Técnico Profissionalizante em Agropecuária

No que concerne a presente pesquisa, a hipótese central é que os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs), no caso, as Escolas Famílias Agrícolas, mais especificamente a Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás, em sua origem, concepção e processos de existência, é uma alternativa efetiva de oferta da educação escolar no município de Orizona e Região da Estrada de Ferro, compreendendo a realidade que envolve o homem do campo, mais especificamente a agricultura familiar.

O problema que se coloca é: como a Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás surgiu e desenvolve o processo educativo como alternativa da Educação Escolar do Campo?

Nesta perspectiva, esta tese definiu como objetivo geral compreender a história constitutiva da Escola Família de Orizona – Goiás como uma alternativa não governamental para a educação escolar obrigatória do campo, voltado para a agricultura familiar. Como objetivos específicos, busca-se 1) compreender a questão da terra no Brasil numa perspectiva histórica;- 2) compreender a diferenciação de educação rural e educação do campo nas trilhas das políticas educacionais (LDB, 1961; CF, 1988; LDB 1996; CONAB 2008, CONAE 2010 e

⁹ Sobre a origem e atuação do Centro Social Rural de Orizona, trataremos no Capítulo III.

CONAE 2014); 3) conhecer os fundamentos históricos, teóricos e metodológicos da Pedagogia da Alternância, cuja filosofia política e educativa orienta o projeto político pedagógico e social da EFAORI, 4) Compreender a história e desenvolvimento da Escola Família de Orizona com vistas à agricultura familiar.

O corpus teórico compreende estudos relativos à questão agrária de Martins (1984, 2000, 2005), Silva (1987; 1989; 1997; 1999), Ianni (1968; 2005). No que concerne à Educação do Campo/Pedagogia da Alternância: teses e dissertações (BORDA, 2008; FERREIRA, 2011; FONSECA, 2008; JESUS, 2010; LOUREIRO, 1982; PEREIRA, 2005; QUEIROZ, 2004; RIBEIRO, 2002; SAUER, 2002; SILVA, 2012; TAVARES, 2002; TRINDADE, 2015), documentos legais, normativos, posicionamento das Conferências Nacionais da Educação relativos à temática, Queiroz (1997; 2004; 2006); Gimonet (2005; 2007); Begnami (2013); Nosella (2014), acrescidos de Bourdieu (1989; 1998) no que se refere ao papel conferido à educação escolar, como espaço/momento/circunstância de construção da omnilateralidade.

Nesta dinâmica marcada por intensas contradições, o estudo em pauta se ancora nos princípios da dialética materialista, orientada pelas seguintes categorias analíticas: Campo, Educação do Campo, Pedagogia da Alternância/EFAORI, Comunidade local/família; Agricultura Familiar. Com atenção à valorização da memória histórica, trazida pelas lembranças de determinados agentes sociais. O conhecimento crítico da memória dos sujeitos possibilita compreender a dinâmica do processo educativo do homem do campo e suas percepções políticas das lutas contra hegemônicas na reprodução do capital. Neste aspecto, os procedimentos para a construção do corpus empírico contemplarão:

- Fontes Bibliográficas e documentais relativos à Pedagogia da Alternância da EFAORI;

- Entrevistas com três (03) estudantes e dois (02) pais que convidados, aceitaram participar da pesquisa, indagando a seguinte questão: Qual a contribuição da EFAORI no processo de formação humana?

- Entrevistas com cinco (05) professores que aceitaram participar da pesquisa, indagando a seguinte questão: Qual o diferencial da Escola em relação a outras instituições de ensino?

- Encontros e conversas com os presidentes do CSRO, da época da criação da Escola, Sebastião Fernandes e, o atual, Antônio Pereira de Almeida, em relação à criação da EFAORI.

Com relação a investigação e exposição, se dá compreendendo que:

[...], não é fortuita a distinção, ainda que formal, que Marx faz entre método de investigação e de exposição. É na investigação que o pesquisador tem de recolher a “matéria” em suas múltiplas dimensões; apreender o específico, o singular, a parte e seus liames imediatos ou mediatos com a totalidade mais ampla; as contradições e, em suma, as leis fundamentais que estruturam o fenômeno pesquisado. A exposição busca ordenar de forma lógica e coerente a apreensão que fez da realidade estudada (FRIGOTTO, 1997, p. 80).

A presente tese está estruturada da seguinte forma:

INTRODUÇÃO – O tema, o objeto construído, o problema de pesquisa, os objetivos, método de investigação, corpus teórico e corpus empírico.

CAPÍTULO I – A PROPRIEDADE DA TERRA E A CONTRA HEGEMONIA POLÍTICA NO BRASIL: olhares a partir da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Destinado à questão agrária no Brasil, visa problematizar a tradição histórica dos embates pela propriedade terra no Brasil.

CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Fundamentos teóricos e históricos da Pedagogia da Alternância e o nascimento das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e em Goiás. Empreende um esforço de discussão dos termos e políticas subsequentes da educação rural e educação do campo. Há a preocupação de demonstrar os respaldos legais e normativos relativos ao tema. Também desenvolve o tratamento dado pela Conferência de Educação Básica (2008) e pelas I e II Conferências Nacionais de Educação (respectivamente, 2010 e 2014). Apresenta o histórico da Pedagogia da Alternância, bem como as questões teóricas como fundamentação educativa e uma alternativa que contribui ou responde à urgência de uma proposta educativa das populações do campo.

CAPÍTULO III – A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS (EFAORI). Construção de uma experiência de Educação do Campo. Situa Orizona espaço, tempo e organizações, origem, contexto da escola e desafios que a coloca como experiência concreta de educação do campo, lembranças de estudantes, pais, professores e membros do Centro Social Rural de Orizona.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

ANEXOS

APÊNDICES

O estudo partilha do entendimento de que o movimento da história constitui-se dialeticamente por rupturas e continuidades, portanto pode-se afirmar que nenhuma história se resgata e nem se repete. No entanto, as experiências investigativas que buscam vestígios orais, materiais e simbólicos reconhecidos como, por exemplo, as expressões legítimas das lembranças daqueles que a fizeram, é possível reconceptualizá-la num determinado espaço, circunstâncias e temporalidades. E com esta perspectiva o autor desta tese, busca compreender e interpretar a criação e configuração contemporânea da EFAORI. Compreendendo que o ato de conhecer empreende uma postura de vida.

No processo dialético do conhecimento da realidade, o que importa, fundamentalmente, não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social [...]. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar (FRIGOTTO, 1997, p. 81).

Que esta tese possa acrescentar contribuições científicas rigorosas e propositivas de emancipação humana às demais produções bibliográficas acerca das experiências históricas das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Hoje, como toda a sociedade, são atingidas por uma conjuntura política complexa de avanço da reprodução neoliberal do capital. O capital que continua sua escalada internacional de destruição da natureza, das relações sociais e dos direitos humanos conquistados nas lutas, pelos movimentos sociais, na práxis emancipadora.

CAPÍTULO I

A PROPRIEDADE DA TERRA E A CONTRA HEGEMONIA POLÍTICA NO BRASIL: olhares a partir da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)

A liberdade da terra não é assunto de lavradores. A liberdade da terra é assunto de todos quantos se alimentam dos frutos da terra [...].

(Pedro Tierra)

Este capítulo apresenta uma problematização teórico-histórica da propriedade da terra na dinâmica do capitalismo dependente. Destaca o surgimento de duas organizações que sobressaem como contra hegemonia na propriedade da terra no Brasil: a Comissão pastoral da terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST). Muito já foi escrito sobre a história do Brasil, quase sempre partindo da visão tradicional tendo como elementos a descoberta, o povoamento, o Império e a República, geralmente na ótica dominante. Na atualidade, a linha é mais ou menos a mesma, ou seja, a história é quase sempre escrita a partir dos interesses das classes dominantes.

No conjunto desta tese procura-se apresentar a Escola Família Agrícola de Orizona, como uma experiência de Educação do Campo, atenta em apresentar como o capital adentrou o campo e impôs a sua dinâmica. Ao mesmo tempo, preocupa-se em mostrar também sinais e elementos de resistência das camadas exploradas perante os processos desenvolvidos, ou em desenvolvimento.

Com a chegada do europeu, segundo os marcos oficiais e ideológicos do ano de 1500, acontece um processo diferente dos conflitos existentes no Brasil até aquele momento. Antes eram conflitos entre as tribos não na ótica do comércio/enriquecimento individualizado. Do confronto de grupos nativos internos na dinâmica da sobrevivência no espaço passa-se a confrontos para exploração de trabalho e matéria prima com a finalidade de responder ao comércio na Europa (RIBEIRO; SILVA, 2016).

A chegada do europeu na América realiza a montagem de um sistema de exploração dos humanos e dos recursos naturais voltados à exportação e enriquecimento dos dominadores. Isto não se deu na passividade. Foram muitas as ações de resistência e revoltas à imposição sobre índios, negros e pobres do Brasil nascente e contemporâneo (RIBEIRO, 2002; RIBEIRO; SILVA, 2016). Considerando a impossibilidade de enumerá-los, este capítulo se propõe a indicar o processo de domínio do capital no campo, considerando a

propriedade da terra na dinâmica do capitalismo dependente,¹⁰ seus processos de resistência e perspectivas de emancipação.

A luta pela terra no Brasil configura-se como uma arena permanente de conflitos enraizados na formação histórica do país. O acesso dos trabalhadores do campo à terra não tem se dado sem luta. A resistência camponesa está na história do país desde a chegada dos portugueses, com a luta contra o cativo, contra a exploração e expulsão dos trabalhadores de suas terras. Segundo Oliveira (1994, p.15), “os conflitos sociais no campo, no Brasil, não são uma exclusividade de nossos tempos. São, isto sim, uma das marcas do desenvolvimento e do processo de ocupação do campo no país” (TRINDADE, 2015, p. 30).

Tratar da Educação do Campo, Pedagogia da Alternância, a partir da Escola Família Agrícola de Orizona supõe compreender a questão da terra no Brasil. Pois, a educação do campo e a Escola Família Agrícola se dá e é compreendida como dinâmica de resistência à política concentradora do agronegócio.

1.1 A CHEGADA DO EUROPEU E O CONFLITO PELA TERRA

A conquista dos mares além da Europa está ligada à expansão europeia na busca de meios de abastecimento do seu mercado. A chegada do europeu na América e na África deve-se ligar a uma disputa por terra, como espaço de produção de matéria prima. É uma busca, luta por terra numa dimensão internacional (GALEANO, 1989). Assim, o abastecimento da burguesia europeia intensifica as viagens marítimas¹¹. No cenário europeu inicialmente sobressaem Portugal e Espanha. Para Stedile (2011, p. 19), os portugueses, financiados pelo capitalismo nascente, apoderaram do território com as leis da monarquia portuguesa.

Com a intenção de estabelecer o domínio, o povoamento e a exploração são criadas as capitânicas hereditárias. Esta ação empreendida indica que o país começa sob a égide da grande propriedade, do apadrinhamento e do protecionismo português (GALEANO, 1989; MORISSAWA, 2001). Para Galeano, é possível situar neste contexto o latifúndio voltado à exportação pois,

¹⁰ Guardadas as devidas interpretações, compreende-se que seja significativa a afirmação de Frigotto (2011, p. 238). “[...], conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos no processo de expansão do capital. Nas sociedades de capitalismo dependente, explicita-se um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, nichos de altíssima concentração de capital e renda e manutenção e ampliação de grandes massas na miséria ou nos limites da sobrevivência”.

¹¹ Para maiores informações veja Palacin (1981, p. 19-25).

da plantação colonial, subordinada às necessidades estrangeiras e financiada em muitos casos, do exterior, provem em linha reta o latifúndio de nossos dias. Este é um dos gargalos da garrafa que estrangulam o desenvolvimento da América Latina e um dos fatores primordiais da marginalização e da pobreza das massas latino-americanas (GALEANO, 1989, p. 72).

A Coroa, proprietária de todas as terras, “entrega a capitalistas-colonizadores que dispunham de capital” (STEDILE, 2011, p. 21). Nesta linha de raciocínio, é possível dizer que a organização da política contemporânea, com relação à terra, tem a sua origem na dinâmica de colonização empreendida, mais especificamente, nas capitânicas hereditárias. Sendo assim, a questão agrária no Brasil, compreende que a chegada do europeu, no caso o português, marca claramente um acentuado conflito pela terra no Brasil. Dentre os vários elementos ou momentos de manifestação dos confrontos é importante destacar dois momentos iniciais: um com a implantação das capitânicas hereditárias e outro com a Lei de Terras (MARTINS, 1997; CARNEIRO, 2015).

[...]. Esta lei restringe a posse de terras do alcance de ex-escravos, brasileiros pobres, posseiros e imigrantes europeus, impossibilitando tornarem-se proprietários, com o fim de que esses continuassem trabalhando assalariadamente aos latifundiários (GONZALEZ, 2001, p. 3).

Como se nota, a Lei de Terras impedia que outras camadas sociais, escravos, ex-escravos, pobres, índios e outros se tornassem proprietários, ou legalmente eram reconhecidos como “invasores”. Com a referida Lei, acontece a aceleração da separação do trabalhador rural do meio de produção. Reafirma a estrutura agrária concentrada e dificulta o acesso à propriedade da terra (CARNEIRO, 2015, p. 77). A Lei viabiliza a sujeição do trabalhador ao capital para os grandes proprietários (MARTINS, 1997 apud SAUER, 2002, 27). Isto garantiria/garantiu a mão de obra aos proprietários das fazendas existentes (STEDILE, 2011). Pois, “[...], a Lei nº 601, de 1850 foi o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (STEDILE, 2011, p. 23).

Entretanto, no que se refere ao processo de concentração, exploração da terra e dos pobres no Brasil, Colônia, Império e mesmo República, é importante considerar que os povos dominados/explorados não foram passivos. No processo histórico brasileiro é possível encontrar com facilidade ações de resistência e luta por melhores condições de vida. Estas lutas eram resultantes das condições de vida imposta sobre as camadas excluídas (exploração e expropriação), moradores do campo e da cidade.

O campo era espaço de contrastes, miséria e riqueza. Eram os extremos. Estes extremos propiciavam conflitos. Se de um lado tinham os donos ou dominadores das terras e das pessoas, de outro estavam os dominados que, empreendiam meios de resistência (POLETTTO, 1997, 2002; RIBEIRO, 2002; SILVA, 2012). Os sujeitos nos seus embates buscam meios de reação às estruturas, condição esta que a sociologia bourdieusiana compreende como movimento herético (BOURDIEU, 1989; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

O modelo econômico e político implantado desde a colonização foi o agroexportador, mas em uma dinâmica de dependência do capital externo¹². Para Stedile (2011), a crise do modelo agroexportador desencadeia uma política e realidade no país

[...], afetando as elites abastadas, as classes dominantes amplamente hegemônicas – já que a maioria da população vivia em condições de escravidão e uma outra estava isolada nos confins dos sertões – que eram as únicas que tinham presença político-institucional (STEDILE, 2011, p. 27).

As mudanças na conjuntura brasileira começam a ter maiores ressonâncias nos anos 1930 (STEDILE, 2011). Compreendendo o processo de industrialização já existente na Europa, sedenta de espaços para a expansão, no que diz respeito à produção industrial e, por conseguinte, ao consumo. Esta condição estava posta no mundo. Portanto, já movimentava a urgência de um mercado consumidor desde o século XVIII.

1.2 A ERA DO PRESIDENTE GETÚLIO VARGAS

A chegada do gaúcho Getúlio Vargas à presidência se dá no contexto de rompimento da política do café-com-leite¹³, mas não com o latifúndio. A sua ascensão ao Governo favorece ao capital urbano industrial, sem desmerecer o latifúndio. Considerando as diferenciações dos espaços e tempos, é possível afirmar, conforme Galeano (1989), que o latifúndio a ser mecanizado já não depende de mão de obra escrava, africana ou indígena.

¹² Conforme Frigotto (2011, p. 238), na atualidade “o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos no processo de expansão do capital. Nas sociedades de capitalismo dependente, explicita-se um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, nichos de altíssima concentração de capital e renda e manutenção e ampliação de grandes massas na miséria ou nos limites da sobrevivência”. Compreende-se que esta lógica é tanto para o passado como para o presente.

¹³ Política do café com leite foi o nome dado pela alternância no Governo Central de pessoas dos Estados de São Paulo e Minas Gerais, respectivamente, São Paulo era produtor de café e Minas de leite. Getúlio Vargas concorre com o candidato de São Paulo e recebe o apoio do Estado de Minas Gerais. Perde as eleições mas toma o poder com o apoio de forças contrárias à política dominante.

[...], basta o pagamento de diárias irrisórias, a retribuição de serviços em espécies ou o trabalho gratuito em troca do usufruto de um pedacinho de terra; nutre-se da proliferação de minifúndios, resultado de sua própria expansão, e da contínua migração interna de legiões de trabalhadores que se deslocam, empurrados pela fome, ao ritmo de safras sucessivas (GALEANO, 1989, p. 72).

Diante do domínio dos fazendeiros impõe-se a abertura da industrialização populista, implantando também a legislação trabalhista, mas a legislação do mundo urbano não favorecia e nem beneficiava os trabalhadores rurais (ALENCAR; CECCON; RIBEIRO, 1995; MORISSAWA, 2001). Considerando que a maioria da população não estava no espaço urbano e o predomínio era da grande propriedade rural, as intervenções, dinâmicas do governo foram distantes de mudanças (GALEANO, 1989).

[...]. As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não mais detêm o poder político. As elites políticas – a burguesia industrial, agora no poder – fazem uma aliança com a oligarquia rural, tomam seu poder, mas a mantêm como classe social, por duas razões fundamentais: primeiro, porque a burguesia industrial brasileira tem origem na oligarquia rural, da acumulação das exportações do café e do açúcar, ao contrário dos processos históricos ocorridos na formação do capitalismo na Europa e nos Estados Unidos. A segunda razão: o modelo industrial, como era dependente, precisava importar máquinas, e até operários, da Europa e dos Estados Unidos. E a importação dessas máquinas só era possível pela continuidade das exportações agrícolas, que geravam divisas para seu pagamento, fechando o ciclo da lógica da necessidade do capitalismo dependente (STEDILE, 2011, p. 29).

Assim, o cenário geral sofre reformas¹⁴ nos anos 30, com o advento da burguesia industrial nascente, mas a realidade político social com relação às camadas menos favorecidas continua a mesma, pobre e empobrecida. As alterações reformistas no mundo político não interferem na distribuição interna de renda. Por isso, o advento da indústria se dá em uma dinâmica recíproca. De um lado, a formação/consolidação da manutenção da elite industrial nascente, adentrando na dinâmica internacional e, de outro, as oligarquias rurais que tinham e continuam com os poderes, econômicos e político.

Se por um lado havia a agricultura voltada para a exportação e a importação de produtos industrializados, agora, nos anos 1930, inicia à industrialização para abastecimento do mercado interno. Há uma burguesia agrícola que consome e, passa a existir, uma burguesia industrial, geralmente, também agrícola que contrabalança, divide o poder.

¹⁴ Neste aspecto merece ser destacada a distinção que Ianni (1978, p. 8) apresenta com relação a Revolução e Reforma. Por Revolução, ele entende que “altera os fundamentos estruturais da sociedade, sempre implica na ascensão de uma nova classe ao poder, realizando e simbolizando o rompimento drástico dos vínculos externos e com a sociedade tradicional. A ruptura reformista, por outro lado, ocorre sem qualquer modificação estrutural básica. Implica na Ascensão de outras facções da classe dominante ao poder, verificando-se a recomposição das forças políticas e econômicas”. Conforme este referido estudioso, é possível afirmar que não foi revolução, mas uma reforma do sistema estabelecido.

Esta realidade possibilitará nos anos de 1960 o cenário de uma agricultura capitalista em contraposição à vida do camponês. O camponês é subordinado e excluído da dinâmica do capital. A agricultura capitalista não favoreceu a pequenos proprietários e assalariados, trabalhadores rurais e urbanos. As camadas com menores condições continuaram a margem, excluídas dos avanços sociais e econômicos.

Mas, de modo geral, é indiscutível que entre os anos de 1900 e 1960, o contexto nacional e internacional comportou diferenças nas formações e configurações das camadas dominantes. Um fato norteador foi a existência de duas guerras mundiais (1914/1918 e 1939/1945). Além disso, entende Ianni (1978) que há a definição de dois blocos no cenário internacional como dominantes, influentes nas políticas nacionais, os Estados Unidos da América do (EUA) e a União das Repúblicas Soviéticas (URSS).

É óbvio que esses acontecimentos estão permeados de marchas e contramarchas, realizadas e agitações revolucionárias e reformistas, bem como em golpes e contragolpes. Tomando a referida época como um todo, no entanto, é inegável que ela representa o período em que se realiza a ruptura parcial e relativamente lenta das estruturas políticas e econômicas internas e externas (IANNI, 1978, p. 9).

Neste aspecto, o contexto histórico brasileiro não está isolado. Ele também se vê influenciado pela dinâmica da política econômica internacional. Está afinado com a política econômica americana. Constrói o seu processo sob o capitalismo. Mas esta construção se dá a partir de uma política de massas e não com base nos partidos. Isto supõe compreender que, mesmo sem maiores distribuições econômicas existia, uma democracia populista. Havia “marchas e contramarchas”. Assim, são criadas “[...] as Ligas Camponesas e, em seguida, os sindicatos rurais” (IANNI, 1978, p. 87). Os avanços populistas do presidente Getúlio Vargas foram direcionados às cidades e ainda não atingiam o campo. Além disso, a criação dos sindicatos foi estratégia do período getuliano de melhor controlar a classe operária nascente.

Ianni (1978), estudando as ligas e sindicatos nascentes no nordeste brasileiro nos anos de 1960 fala da inexistência de uma postura que rompesse com a condição de exploração existente no campo. E, esta situação, favorece o avanço das ideias populista de Getúlio Vargas. Isto porque relações sociais com postura de enfrentamento supõem a clareza de classes e papéis no conjunto social. Os trabalhadores do campo pernambucano, de certa maneira, estavam divididos: uma pequena parcela com postura clara de organização como reação à exploração outros com intenção em formação de ligas, associações e sindicatos sem experiência política. Poder-se-ia dizer que não havia o predomínio de uma consciência revolucionária.

A consciência que o trabalhador possuía da própria situação não lhe permitia distinguir claramente entre a liga e o sindicato, o pelego e o líder, o padre e o misticismo, Julião e Jango (João Goulart). Por isso com o Estatuto do Trabalhador Rural (Lei nº 4.214, de 2 de março de 1963), as Ligas Camponesas começaram a ser rapidamente substituídas pelos sindicatos rurais (IANNI, 1978, p. 87).

Mas, mesmo sendo uma postura de massa que remontava as reformas urbanas dos anos 1930, os interesses e movimentações amedrontavam as elites urbanas e rurais que se armaram contra o comunismo. Isto porque, dentre as reivindicações estabelecidas no tempo estavam a liberdade de organização e a Reforma Agrária¹⁵.

1.3 A QUESTÃO DA TERRA NO PÓS-GUERRA E APÓS O GOLPE DE 1964

Com relação aos anos de 1930, é curioso observar que não há uma divisão de renda, mas o cunho é nacionalista. Na dinâmica agroexportadora e da indústria nascente há uma postura “independente”. Entretanto ao chegar aos anos de 1960 há urgência, para a sobrevivência no contexto global, de definição da linha política a ser adotada. Faz-se necessário aderir à política soviética, na América, em curso em Cuba, ou à política Norte Americana, predominante no Continente. Considera-se que havia uns possíveis e definidos alinhamentos com relação à América do Norte. Por ocasião da Segunda Guerra, o Brasil se aliara aos Estados Unidos. Na política desenvolvimentista de Juscelino, havia o alinhamento ao plano de metas e o investimento de capital americano. Além disso,

[...]. Até mesmo os Estados Unidos, temendo a ameaça comunista na América Latina após a Revolução Cubana, se interessava pela modernização de seus vizinhos ao Sul. Com esse intuito, firmou-se a Aliança para o Progresso (Aliança para el Progreso), um programa dos Estados Unidos efetuado entre 1961-1970, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico mediante a colaboração financeira e técnica em toda a América latina, a fim de evitar que outros países da região seguissem o exemplo cubano (GRANDE JUNIOR, 2015, p. 303).

Em contrapartida, as posições de Jânio Quadros e João Goulart, sinalizavam laços, afinidades com países socialistas. Por outro lado, segundo Ianni (1978), havia ações, pronunciamentos de personalidades, sobretudo da elite industrial com o capital estrangeiro e o latifúndio que sinalizam adesão ao capitalismo. Isto se deu pela democracia populista e a significativa presença da classe média que havia aderido ao Governo Getúlio Vargas, mas não se convenceu da consciência política nacionalista da política de Getúlio (GRANDE JUNIOR, 2015). Por isso, é possível dizer que,

¹⁵ Loureiro em sua dissertação de mestrado ajuda a compreender as ações diretas e indiretas contra o comunismo. Para maiores informações veja: LOUREIRO (1982).

[...] foi uma ampla campanha de opinião pública, dirigida especialmente à classe média, que preparou as populações urbanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, etc. para aceitarem antecipadamente a derrubada do governo de João Goulart, a modificação drástica das instituições políticas e a reformulação completa da política econômica (IANNI, 1978, p. 130).

A manifestação conhecida como Marcha da Família com Deus, pela Liberdade realizada, se dá como um coroamento das ações de campanha de opinião pública empreendidas contra as políticas populistas dos anos 1960. Estas políticas se sustentavam no período de Getúlio Vargas. Estavam alinhadas aos interesses nacionalistas. Além disso, era reação ao comício de 13 de março na cidade do Rio de Janeiro¹⁶. No que concerne à adesão por parte da classe média é possível dizer que “[...], vê nas lutas e reivindicações do proletariado um perigo para as suas ambições. A massa operária atemoriza a massa da classe média” (IANNI, 1978, p. 131). Junto às massas operárias estavam, de certa maneira, os anseios existentes no campo.

Em se tratando do capital internacional investido não era possível considerar os “excessos nacionalistas” no que se tratava da economia. Isto porque,

[...], a forma pela qual estava ocorrendo a ruptura político-econômica, que fundamentava a transição da sociedade brasileira para uma civilização urbano-industrial, não era compatível com os interesses externos. Em outros termos, tornava-se necessário corrigir o modo pelo qual o Brasil estava ingressando na era industrial (IANNI, 1978, p. 149).

Verifica-se que a ação dos militares é resultante de um conjunto de interesses relacionados à redefinição política e econômica internacional. A tomada de poder em 1964 foi com vistas a efetivar objetivos claros dos grupos dominantes economicamente (IANNI, 1978).

O movimento que assume o poder em 1964 tem uma postura clara no direcionamento político econômico, não foi uma revolução, pois esta trás mudanças substanciais na estrutura político econômica. Outra classe econômica passa a dinamizar o poder e muda as estruturas do sistema. A dita revolução não mudara as condições socioeconômicas dos cidadãos, não trouxera divisão e distribuição de renda. O poder continuava nas mãos das camadas econômicas dominantes. O golpe de estado desenvolve uma restauração e endurecimento autoritário. Consolidando uma interdependência na América Latina com os Estados Unidos (IANNI, 1978, p. 11).

No pós-guerra a questão agrária foi associada à ideia de desenvolvimento econômico. No início dos anos 1960, passou a ocorrer uma contraposição entre desenvolvimento agrícola

¹⁶A Marcha da Família com Deus pela Liberdade recebe significativo destaque na imprensa brasileira (IANNI, 1978).

e a Reforma Agrária. O primeiro visava a modernização dos latifúndios enquanto o segundo compreendia a proposta de redistribuição da propriedade da terra, medida voltada para a justiça social (CINTRÃO, et al., 2004; GRANDE JUNIOR, 2015).

Uma das primeiras medidas do governo militar foi a aprovação da Lei nº 4.504/30/64, mais conhecida como o Estatuto da Terra. Para Cintrão (2004), esta Lei respondia a questões do momento a partir do processo histórico.

No início dos anos 60, passou a ocorrer uma espécie de contraposição entre “desenvolvimento agrícola” (propostas de modernização dos latifúndios, sem atingir a fundo a propriedade) e “Reforma Agrária” (propostas de redistribuição da propriedade da terra, como medida de justiça social e exigência do desenvolvimento). O Estatuto da Terra, promulgado no primeiro governo militar, incorporou estas duas propostas à letra da lei. Foi uma tentativa de conciliar por um lado a defesa da propriedade e a reivindicação de maior apoio à “agricultura” (aos negócios dos grandes proprietários, em dificuldades) e por outro a reivindicação do acesso à terra por trabalhadores rurais (que emergiam com identidade própria nas lutas travadas através das associações, ligas camponesas e sindicatos que se espalharam a partir de meados dos anos 50). Em nome do princípio da propriedade, tentou-se garantir e limitar os direitos dos que já eram proprietários e pôr no horizonte dos que não o eram essa perspectiva. A intervenção sistemática na distribuição da propriedade tornou-se juridicamente possível, o que não quer dizer que se tenha tornado uma prática efetiva (CINTRÃO et al. 2004, p. 39).

Era uma tentativa de conciliar a defesa da propriedade com a reivindicação de maior apoio á agricultura e ás lutas pela terra por parte dos trabalhadores rurais, mas esta postura jurídica de direito à terra não aconteceu de fato. A legislação não efetivou os direitos estabelecidos para as camadas mais pobres.

O Estatuto da Terra criou conceitos novos com relação ao campo. O conjunto empreendeu justificativas passíveis ou não para a desapropriação para fins de Reforma Agrária. O regime militar apresentou o desenvolvimento agrícola visando a modernização do latifúndio com base na política econômica de subsídios e incentivos fiscais (CNBB, 1980; MARTINS, 1989). Isto se deu em detrimento da Reforma Agrária. A prioridade é a exportação. Ela garante a entrada de divisas e isto é o que importa na modernização da agricultura. “[...], a concepção de progresso estava baseada numa relação linear entre ‘modernização - industrialização - urbanização’ (SAUER, 2002, p. 29).

Nesta dinâmica, o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) é substituído pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Ou seja, a prioridade, no que concerne à questão agrária não é empreender ações que visem uma rediscussão no que se refere à propriedade, mas no agir empreendendo a colonização. As áreas passíveis de desapropriação para fins de Reforma Agrária só são desapropriadas com muita pressão dos sindicatos ou entidades de apoio à luta dos trabalhadores por terra.

1.4 A EMERGÊNCIA DA COMISSÃO PASTORAL DA TERRA (CPT) E DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST)

O documento da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Igreja e os Problemas da Terra (1980), traz uma significativa análise da questão da terra no Brasil até os anos de 1980. Segundo o referido documento, a partir dos anos 1950, há uma intensificação na concentração da terra e a transferência das famílias do campo para as cidades (CNBB, 1980). Sob o período ditatorial, pós 1964, esta realidade é intensificada. A ditadura militar deixou um rastro de miséria, sobretudo no meio rural. “[...] Os povos do meio rural foram fortemente atingidos, porque o latifúndio imperava e estavam ocorrendo assassinatos e a expulsão deles de suas terras” (SILVA, 2012, p. 23). Eram intensos os conflitos por terra na Região Amazônica e em outros espaços do país.

Conforme Martins (1989 apud SAUER, 2002), os subsídios e incentivos fiscais abriram o campo ao capital e a especulação da terra. Com relação à Região Amazônica estava posta a estratégia política econômica de “[...] integração e desenvolvimento econômico regional através da concessão de terras a grandes grupos empresariais instalados no País” (POLETTTO, 1997, p. 32). Isto se dava, mesmo com o uso da repressão às populações da região. Esta e outras situações motivaram a criação da Comissão Pastoral da Terra e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Para Ribeiro (2002, p. 39), “[...] Não se pode hoje, falar em questão agrária sem ter presente a Comissão Pastoral da Terra e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra [...]”. Ambos nasceram, em um contexto de exclusão e violência, acrescidos do êxodo rural sobre os trabalhadores rurais e a postura profética de seguimentos da Igreja (CANUTO; POLETTTO, 2002; RIBEIRO, 2002; SILVA, 2012).

A CPT tem sua origem em uma realidade de miséria, acrescida pela violência no campo e a posição de alguns bispos que, no ano de 1973, se manifestam contrários a esta realidade. Estes bispos publicam três documentos denunciando a situação de opressão, sobretudo a violência às pessoas do campo, hoje denominados povos do campo. Conforme Ribeiro (2002, p. 39), estes documentos são: “Ouvi os clamores do meu povo”, do Nordeste; “Marginalização de um povo, o grito das Igrejas do Centro-Oeste”; e, depois, para a área indígena, “Y- Juca-Pirama – o índio, aquele que deve morrer”¹⁷.

É possível afirmar que a publicação destes documentos contribuiu para a criação da CPT. Outro documento intensamente significativo, neste sentido, foi a Carta Pastoral do bispo

¹⁷ Para maiores informações sobre os referidos documentos veja: CANUTO; POLETTTO (2002); RIBEIRO (2002).

da Prelazia de São Felix do Araguaia, D. Pedro Casaldáliga, “Uma Igreja da Amazônia em conflito com o latifúndio e a marginalização social”. Este documento trazia reflexão e posição pastoral já em andamento na região e outros espaços (POLETO, 1997).

Na reunião anual da CNBB, no ano de 1974, D. Pedro Casaldáliga propõe um encontro para tratar da questão da pastoral da Amazônia. Os militares tinham um projeto com estrutura e economia que favorecida ao avanço do capital na região. Isto se dava independente das condições criadas ou impostas às comunidades locais. No ano seguinte, em 1975, o encontro é realizado em Goiânia e é criada a Comissão Pastoral da Terra. Inicialmente a CPT recebeu o nome de Comissão de Terras (POLETO, 1997). Por isso, considerando o processo como um todo, é possível afirmar que a CPT nasceu,

[...], da luta e resistência dos trabalhadores do campo, da sensibilidade de outros grupos que geraram o encontro de Goiânia e do amadurecimento dos fatos ali trabalhados; ela não nasceu da cabeça dos bispos. A fé forjou a luta, a luta forjou a sensibilidade daqueles que estavam próximos do povo e aí nasceu a CPT [...] (RIBEIRO, 2002, p. 40).

Sendo assim, é possível falar que a origem da CPT se dá com a realidade gritante, a resistência ao processo de violência, exclusão e miséria, acrescido à sensibilidade de grupos e pessoas engajadas nas lutas por melhorias nas condições de vida (SILVA, 2012; RIBEIRO, 2002).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), também tem a sua origem no contexto de miséria e exploração, bem como de resistência às violências sofridas, sobretudo no campo. A maioria dos autores situa a criação do MST em 1984 mas, as discussões iniciais se deram a partir de 1981. Um encontro na cidade de Goiânia discute os rumos do Movimento para prosseguirem a luta pela terra. Há a ideia de criar um movimento de alcance nacional. “Alguns participantes consideravam suficiente ter a CPT como forma de organização. Mas foi um dos representantes da própria CPT que colocou em debate a ideia de que os trabalhadores rurais deveriam ter seu próprio movimento” (MORISSAWA, 2001, p. 137).

Os eventos intensificam. Ainda no ano de 1981 acontece o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O encontro de fundação do MST foi realizado em Cascavel, no Estado do Paraná, nos dias 20, 21 e 22 de janeiro de 1984. Não era mais como a CPT uma organização de entidade religiosa que visava discutir e apoiar a resistência às injustiças, sobretudo no campo, mas “estava, assim, fundado e organizado um movimento de camponeses sem terra de alcance nacional voltado à luta por terra e pela Reforma Agrária” (MORISSAWA, 2001, p. 138 - destaque do autor).

Nesta lógica é possível afirmar que a CPT e o MST, “tanto um como outro nasceram a partir da realidade de exclusão, miséria e violência sofrida pelos trabalhadores do campo expulsos para as cidades” (RIBEIRO, 2002, p. 39).

O grito por justiça no campo cresce e passa a ser grito também do espaço urbano no conjunto da sociedade. Conforme Silva (2012), tanto a CPT como o MST sempre pautaram suas ações com base em processos de formação, educação popular, desenvolvida com os seus membros ou agentes. O que seria nas proposições de Trindade (2016) uma reflexão que articule lutas e processo educativo que inclua ou venha a incluir educação formal e informal, demarcada por uma demarcação de classe.

Na constituinte se confrontam o Centrão e os interesses das camadas populares¹⁸. Vê-se um endurecimento na luta contra a Reforma Agrária e, por conseguinte, no que se refere a mudanças, nas relações socioeconômicas e culturais, no/do campo. Isto envolve as proposições que surgem por educação a partir dos povos do campo e suas expectativas.

1.5 PANORAMA DA QUESTÃO DA TERRA DA NOVA REPÚBLICA AO GOVERNO DILMA ROUSSEF

Com a redemocratização, nomeada politicamente como sendo a Nova República é apresentada o Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA); construído a partir do Estatuto da Terra (CINTRÃO et al., 2004). O Plano foi lançado no 4º Congresso Nacional dos Trabalhadores Rurais (1985) estabelecendo, [...] metas de longo, médio e curto prazo quanto à extensão de áreas a serem desapropriadas e ao número de famílias a serem assentadas, propondo o estabelecimento de zonas prioritárias de Reforma Agrária (CINTRÃO et al. 2004, p. 40).

As condições propostas geraram reação contrária dos grupos dominantes, conservadores. Mas setores favoráveis à redistribuição da terra e de condições de sobrevivência no/do campo ampliaram as ações de luta pela terra. Entretanto, os resultados foram tímidos. As demarcações se deram por pressão dos segmentos organizados da sociedade civil. O quantitativo de demarcações nos anos iniciais do período posterior à ditadura militar superou os 20 anos de regime autoritário. Mas é importante destacar que foram feitas a partir de significativa presença de movimentos organizados de luta pela terra (CINTRÃO et al., 2004).

As lutas dos trabalhadores sinalizam além de conquistas de um pedaço de terra. São lutas por libertação e emancipação humana. “recriação do rural e de uma nova ruralidade”

¹⁸ A constituinte ficou dividida em dois grupos, o Bloco Progressista e o bloco do Centrão. Para maiores informações veja: SCHMIDT (1997, p. 361- 364).

(MARTINS apud SAUER, 2002, p. 33). É articulada com a educação, articulando-se com um modelo de desenvolvimento (TRINDADE, 2015).

A eleição dos constituintes, a elaboração da Constituição, promulgação, bem como pós-promulgação, proporcionaram uma dinâmica nova nas relações sociais no país, sobretudo na luta pela terra. A Reforma Agrária é direito conquistado com as lutas e até certo ponto, estabelecida na Constituição. Neste aspecto, é curioso observar que, apesar da resistência de seguimentos conservadores, há um significativo aumento do número de projetos de assentamentos de Reforma Agrária.

Até 1990, os projetos de assentamento existentes no Brasil totalizavam 876 núcleos, sendo que destes, 515 foram realizados no âmbito do PNRA; 137 oriundos de programas de colonização oficial e 224 frutos de políticas agrárias de governos estaduais. Dados oficiais de 1995 indicavam o crescimento do número de projetos, que somavam, no conjunto, 1.626 núcleos conglomerando 350.836 famílias em 27, 2 milhões de hectares arrecadados (Palmeira e Leite, 1998). Cálculos feitos pelo Dataluta para 1999 sugerem números mais modestos para o período anterior a 1995, mas indicam também um crescimento exponencial a partir desse ano. Assim, aos núcleos, que seriam 1.193 até então, somaram-se, entre 1995 e 1999, outros 3.180, fazendo com que se tivesse em 1999, em todo o Brasil, um total de 4.373 assentamentos rurais, reunindo uma população de 503.442 famílias em 23.852.219 hectares (CINTRÃO et al., 2004, p. 41).

É importante destacar que os movimentos de luta pela terra foram organizados antes, durante e depois da aprovação da Constituição pela Reforma Agrária. Também se reestruturaram os grupos ou seguimentos resistentes às mudanças nas relações e domínio no/do campo. Em se tratando de resistência às mudanças relativas a vida e as relações no campo, destaca-se a União Democrática Ruralista (UDR)¹⁹ que, reunia os grandes proprietários de terra contrários aos interesses dos trabalhadores do campo e da luta pela terra. Ela atuou antes, durante e após a aprovação da Constituição. Durante a constituinte atuou com o Centrão que configurava os interesses do Capital nos espaços urbano e rural. Neste aspecto, merece destacar que, o aumento dos números relativos aos núcleos ou assentamentos de Reforma Agrária, se deram com conflitos. Isto envolveu, envolve além do pedaço de terra, a busca e construção da identidade na conquista da cidadania. Por isso, articula luta pela terra e conquistas da dignidade das famílias rurais (TRINDADE, 2015).

Além das implicações políticas, como a constituição de sujeitos pela redistribuição do poder (MARTINS, 1993), a luta pela terra representa uma aventura em busca de um lugar de oportunidades e autodeterminação, diferente (mas não necessariamente em oposição ao do espaço urbano) (SAUER, 2002, p. 34).

¹⁹ Para uma compreensão em relação à UDR veja: MORISSAWA (2001, p. 107-110).

Estes conflitos envolviam a organização dos interessados na Reforma Agrária, os trabalhadores do campo e da cidade diante dos grupos contrários às mudanças com relação à terra, por conseguinte o contexto relativo aos interesses em disputa no processo constituinte. Esta condição é natural, pois o conflito de interesses é inerente às relações sociais (BOURDIEU, 1989; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014; WEBER apud GUIMARÃES, 2002)²⁰.

No contexto que envolve a elaboração da Constituição de 1988, merece destaque a presença, atuação e influência dos movimentos sociais. Dentre eles, sobressaem, os movimentos de luta pela terra e pela educação no campo e na cidade (GOHN, 2014). Há um grande embate entre estes movimentos e o Centrão. A Constituição atual trás elementos significativos, dentre eles, estão as questões: da reforma agraria e da educação para e dos povos do campo (BRASIL, 1988, 2001). Povos que se firmam por pressão de lutas por reconhecimento de direitos conquistados e a serem conquistados na luta pela Reforma Agrária (SAUER, 2002). Mas a Reforma Agraria de certa maneira sofre um golpe do latifúndio. Na Constituição a Reforma Agrária aparece como possível nos espaços de terras ociosas ou sem produção. O Artigo 184 assim descreve:

[...]. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de Reforma Agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei. (BRASIL, 1988, Art. 184).

Mas, por muito que seja ainda tímida, sobretudo frente a realidade de: êxodo rural, empobrecimento/miséria no campo e o quantitativo de pessoas sem terra para sobreviver, o citado Artigo é significativo. Pois, na história, desde a colonização, passando pelo Império e o processo republicano, o fazer histórico estruturado se deu a partir da grande produção, ou, mais tarde, da vida urbana. O campo foi se tornando espaço do atraso a ser superado. Lugar mais para se produzir do que para viver. A população deste espaço foi diminuindo ou sendo diminuída (CARDOSO; RIBEIRO, 2006; CARVALHO; PASSOS; ROCHA, 2006). O referido Artigo, quando diz “[...] desapropriar por interesse social, para fins de Reforma Agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social” (BRASIL, 1988, Art. 184), dá suporte legal à argumentação da luta pela terra. Não é já o direito, mas a argumentação pelo direito sinalizado na Lei - Constituição.

²⁰ O falar em conflito pela terra envolve o conflito físico, violento, armado. Mas também a interesses conflitantes pela posse, domínio e propriedade da terra. Para maiores informações veja: CINTRÃO et. al, (2004, p.p. 41-47).

Considerando a história da política agrária é possível afirmar que, por longo tempo, o campo passou a ser considerado como meio de produção e em larga escala. A pequena produção devia ser abandonada. O campo não era visto como lugar/meio de vida, mas de ação especificamente produtiva, voltada para a grande propriedade. Isto se deu e se dá compreendendo que

[...] a estrutura fundiária brasileira caracteriza-se por uma grande concentração da propriedade da terra, crescente expropriação dos pequenos lavradores que perdem ou são induzidos a abandonar a terra em favor das grandes fazendas e aumento do assalariamento rural, conforme Martins (1981, 1994) e Ianni (1984). A concentração fundiária, a grilagem, a violência no campo, a miséria e a fome, com a consequente degradação das condições de vidas dos trabalhadores rurais, levaram a um crescente êxodo rural (MARTINS, 1994, p. 52-92). Em 1960, 55.3% da população brasileira estavam na zona rural, enquanto em 2000, somente 18.7% permanecia na zona rural, conforme dados do IBGE (QUEIROZ, 2004, p.18).

A grande propriedade e produção em larga escala fortaleceu o êxodo rural, sobretudo a partir dos anos 1960²¹. Foi feito “investimento” no espaço urbano e pouco no rural. Praticamente para todas as necessidades/direitos, todos os afazeres, as pessoas deviam ir para as cidades. Dentre estas necessidades estão o atendimento escolar e a saúde. Criam-se duas condições envolvendo as populações do campo no que se refere à educação escolar: as pessoas de melhores condições financeiras mandavam os filhos para a cidade e continuavam morando na zona rural ou com moradia nos dois espaços. Não necessitavam especificamente de deixar o campo.

As famílias de menor condição econômica “contentavam-se” com a escola recebida no espaço rural ou se transferiam para as cidades. Esta realidade é constatada em estudos de Ribeiro (2000). Entre questões levantadas, foi perguntado por que as pessoas haviam mudado para as cidades. Dentre as respostas, a mais comum era a falta de escola para os filhos e a falta de incentivos na sobrevivência da pequena propriedade (CARDOSO; RIBEIRO, 2006; RIBEIRO, 2000;). A agricultura familiar não recebia, como não recebe, o apoio dispensado ao agronegócio²².

No que se refere ao processo político como um todo, enquanto os anos 1960 e 1970 foram marcados pela violência da ditadura militar, os anos 1980 destacaram-se pela eclosão de manifestações de resistência e oposição ao regime ditatorial, no campo e na cidade. Nesse contexto, surgiram diversas manifestações e delas resultaram a Anistia (o retorno dos exilados pelo Golpe Militar); as manifestações pelas “Diretas Já”; o processo constituinte; e outros

²¹ Distribuição da população no Brasil entre os anos de 1960 a 2010, veja as notas 4 e 5

²² Com relação a agricultura família e agronegócio veja a nota 2.

(MORISSAWA, 2001; SCHMIDT, 1997). Tudo isso constituindo um profundo embate entre “dominantes e dominados”. Conforme foi visto, deste e neste embate resulta a Constituição.

No todo, é possível afirmar que há um conflito envolvendo a vida na cidade, no campo e pela educação (GOHN, 2012). De um lado, está a organização de luta das camadas populares pela terra, pela educação, pelo emprego e outros. De outro o fortalecimento dos resistentes às referidas camadas sociais e a busca de meios, mecanismos para submeter os excluídos, resistentes à dominação. Há a luta pela terra para sobreviver, envolvendo posseiros, trabalhadores, organizações e outros. Nasce a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em contrapartida, há a organização pelo domínio e pela preservação do latifúndio, a criação da União Democrática Ruralista (UDR), dentre outros.

Na Constituinte de 1988, se confrontam o já conhecido Centrão e os interesses das camadas populares. Vê-se um endurecimento na luta contra a Reforma Agrária e, por conseguinte, no que se refere a mudanças, nas relações socioeconômicas e culturais, no/do campo. Este embate atinge também as proposições que surgem por educação a partir dos povos do campo e suas expectativas.

No conjunto do processo histórico cultural está a herança da estrutura agrária desde a chegada do europeu e a intervenção modernizadora do Estado na agricultura dos anos 1960. Estrutura agrária que conserva as suas marcas e acentua as desigualdades sociais (CINTRÃO et al., 2004).

No que se refere a formas e dinâmicas de governo é importante salientar que há uma diferença significativa de condução do país com a entrada de Luís Inácio Lula da Silva no Governo (2003). Houve certas “vantagens” às classes populares (CARNEIRO, 2014). O número de assentados da Reforma Agrária aumentou e, conforme informações de organizações ligadas à luta pela terra, sobretudo da Pastoral da Terra, apesar da lentidão dos processos, as condições de apoio eram mais favoráveis à sobrevivência dos Projetos de Assentamentos²³. Os salários tiveram um significativo reajuste, a educação teve um olhar, até certo ponto diferenciado. Um número maior de pessoas teve acesso a ensino básico e superior.

Entretanto, estruturalmente falando, não foi muito diferente do tempo anterior. É possível dizer que segue uma lógica de melhorias a ser analisada. Entre as camadas populares encontram-se pessoas, grupos que tiveram meios/condições mais favoráveis do que em outros tempos. Mas continuou o fortalecimento econômico das camadas dominantes.

²³ Informação verbal junto a agentes da CPT.

Poder-se-ia dizer que mudança efetiva não aconteceu. Isto está muito claro quando consideramos que Lula - Luís Inácio da Silva Lula, ainda na condição de candidato a Presidência da República, em 2002, dirigiu-se à nação, apresentando a Carta aos Brasileiros. Neste documento reafirmava o compromisso com a estabilização da economia em curso, o Plano Real. Isto implicava continuar o modelo neoliberal (CARNEIRO, 2014). Sendo assim, conclui-se não ter acontecido mudança efetiva, visto que não há mudança com a conservação dos privilégios.

A população, na busca de melhorias, buscou investir na democracia. Assim,

[...]. Não foi um erro confiar na democracia e lutar pela revolução nacional. O erro foi outro – o de supor que se poderiam atingir esses fins percorrendo a estrada real dos privilégios na companhia dos privilegiados. Não há reforma que concilie uma minoria prepotente a uma maioria desvalida. [...] (FERNANDES apud FRIGOTTO, 2011, p. 238).

Neste aspecto, é importante ter claro que o desenvolvimento e avanço do capitalismo neoliberal nos Governos Lula e Dilma, se deu por outro lado, com inúmeras melhorias que são inegáveis, mas melhorias que não são ligadas a mudanças efetivas estruturais. Aconteceu um avanço na lógica do capitalismo dependente²⁴. Foi outra maneira de dar continuidade ao processo desencadeado pelos governos anteriores, sobretudo por Fernando Henrique Cardoso (1994-1997 e 1998-2002). Isto leva a considerar que a história sempre precisa ser examinada cautelosamente (ENGELS apud FRIGOTTO, 2011). Pois, mesmo sendo inegável, o quantitativo numérico com relação aos projetos de Reforma Agrária das Eras Lula e Dilma, eles se deram numa ótica de responder à dinâmica do capitalismo internacional e suas instâncias nacionais e regionais.

Mas é importante ressaltar a diferença numérica e socioeconômica favorável de proprietários no/do campo, bem como uma significativa presença da agricultura familiar na economia em um considerável espaço brasileiro.

[...], o número de projetos de assentamentos criados pelo INCRA deu um salto de 73,2%, passando de 5.115 em dezembro de 2002 para 8.863 ao final de 2011. Com isso, hoje a área destinada a projetos da Reforma Agrária soma 87,5 milhões de hectares. Isso significa a presença do Instituto em mais de 10% de todo o território nacional, nos 2.081 municípios onde 931,6 mil famílias estão assentadas (INCRA apud CARNEIRO, 2014, p. 37).

²⁴ Compreende-se que seja significativa a reprodução da nota de rodapé de Frigotto (2011, p. 238). “Diferente da perspectiva da modernização, que concebe o desenvolvimento econômico e sociocultural de forma linear e, mesmo, das análises da teoria da dependência, que apresentam a assimetria de poder entre países, o conceito de capitalismo dependente explicita a compreensão da aliança, ainda que subordinada, das classes detentoras do capital dos países periféricos com as classes detentoras do capital dos centros hegemônicos no processo de expansão do capital. Nas sociedades de capitalismo dependente, explicita-se um processo histórico de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, nichos de altíssima concentração de capital e renda e manutenção e ampliação de grandes massas na miséria ou nos limites da sobrevivência”.

No que se refere à educação com relação aos povos do campo “se ensaiou” iniciativas a se considerar. Foi criada uma Secretaria no Ministério da Educação (MEC), a Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), mais tarde transformada em Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI). Mas faltou um posicionamento claro e efetivo com relação a uma proposição educacional escolar que fugisse ao estabelecido e configurado. Isto porque, a educação escolar, de modo geral, responde e contribui para fortalecer o pensamento e lógica econômica dominante (BOURDIEU, 1989; BRUNO, 2005; FRIGOTTO, 2011, p. 241). Entretanto, acredita-se que seja possível alternativa que contraponha à lógica estabelecida. Neste caso, as iniciativas foram e são importantes, mas compreende-se que poderiam e podem avançar. Esta condição pressuporia rompimento ou diminuição de privilégios e do predomínio do capital.

Pelo exposto, este capítulo trouxe a discussão e a problematização teórica e política do processo de apropriação e exploração da terra, bem como a desconsideração para com a população pobre, sobretudo populações do campo. Mas expôs também sinais e ações de resistência ao processo por parte dos excluídos e explorados. Compreende-se que mereça destaque, considerando a temática do presente estudo, os processos que envolvem: a emergência dos movimentos sociais do campo, a CPT e o MST, a elaboração da Constituição de 1988, a Lei nº 9394/96 LDB e conquistas de projetos de assentamentos.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO DO CAMPO E PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: fundamentos teóricos e históricos da Pedagogia da Alternância e o nascimento das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil e em Goiás

Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

(Kolling; Molina; Nery)

Este capítulo é marcado por uma natureza histórico conceitual. É fundamental para compreender as singularidades dos esforços e desafios para assegurar em termos de direitos sociais subjetivos a oferta da educação escolar obrigatória em todos os espaços sociais. É conferido destaque às conceituações que transitam no universo teórico-organizativo da educação, mais especificamente com relação à “educação rural”: nas Constituições a partir de 1934, Nas Conferências de Educação do Campo e Educação Rural/Educação do Campo nas Conferências de Educação (2008, 2010 e 2014)²⁵. São recursos teóricos com vistas à compreensão da emergência da educação do campo, tendo como uma alternativa filosófica e metodológica, a Pedagogia da Alternância no Brasil.

No processo histórico, sobretudo com o avanço do capitalismo, as relações foram sendo mercantilizadas e se consolidando com predomínio das condições urbanas. No capítulo anterior foi apresentado o contexto histórico e como as relações sociais do campo foram se estabelecendo a partir do capital e das cidades no Brasil. É evidente que este estabelecimento não foi passivo. O conflito, a disputa de poder e posições são inerentes a lógica estruturante desigual que se organizou/organiza-se no espaço com a dinâmica das relações sociais. Nogueira e Nogueira (2009) comentando o entendimento de Bourdieu acerca conceito de espaço e campo sociais, afirmam que “cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas. [...], no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios da classificação cultural”(NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 32).

A educação escolar, conforme o pensamento bourdieusiano, como conhecimento sistemático, foi se configurando, sendo construído e se construindo, a partir da hegemonia política das cidades, espaço social dominante. A escola, em sua feição republicana moderna preconizada pela Revolução Francesa de 1789, foi se estruturando a partir dos meios e grupos

²⁵ Em 2008 aconteceu a Conferência Nacional de Educação Básica (CONAB); Nos anos de 2010 e 2014 foram realizadas a I e II Conferência Nacional de Educação respectivamente (I CONAE e II CONAE).

de poder, porquanto na sua dimensão ideológica. A instituição escolar, tal como se configurou nos estados republicanos liberais é favorecida e favorece os meios dominantes (BOURDIEU, 1998d).

Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e falar popular. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 33, grifo nosso).

Como se nota no conjunto da citação e no destaque feito, o processo de formação escolar corresponde, favorece ao saber “legítimo,” estabelecido. Neste aspecto, a escola é vista e considerada na ótica da cidade, para constituição da cidade e, por conseguinte, do mercado na dinâmica de domínio exercido. O conhecimento escolar trata como correto, válido as compreensões dominantes (BRUNO, 2005; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

2.1 CONCEITUANDO EDUCAÇÃO

Para entender o termo educação é interessante a exposição que Silva (2012) faz em seu trabalho de mestrado em educação. Ele busca a etimologia da palavra para justificar a presença/prática educativa na existência dos seres vivos, dinamizada racionalmente pelos humanos. Ele diz que a palavra educar tem sua origem,

[...], do latim educare, por sua vez ligado a educere, verbo composto do prefixo ex(fora) + ducere(conduzir, levar), e significa literalmente “conduzir para fora”, ou seja, vem preparar o indivíduo para o mundo. Nesse propósito da preparação do indivíduo para o mundo, é de se considerar que o conhecimento que é adquirido ao longo da vida precisa ser colocado em prática em benefício próprio e também dos semelhantes que estão à volta desse indivíduo. Por isso não conseguimos viver de forma isolada sem depender de ninguém para viver (SILVA, 2012, p. 58-59).

Compreende-se assim que é significativo ver a composição da palavra. Educare, verbo composto, junta duas palavras, dois sentidos, espaços e ações: ex - fora acrescido de ducere - conduzir, levar. Se alguém está fora, é porque alguém está dentro. Se haverá condução é porque alguém é conduzido e outro que conduz para algum lugar ou para algo. Nesta linha de pensamento, é importante atentar-se que a escola tem e privilegia um saber, o dominante. Ela não é uma instância neutra que desenvolve o conhecimento (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 71; SOUZA, et al., 2016).

Para Bourdieu (1986d), a educação escolar é espaço de legitimação e violência (BOURDIEU, 1986D; GUTIÉRREZ, apud SOUZA et al., 2016). Portanto, é uma condição de classificados e desclassificados. O espaço social, como todo campo, é marcado por disputas de poder (BOURDIEU, 1989, p. 11; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 32). Com esta linha de pensamento é possível afirmar que o embate é constante, pois, “[...], os indivíduos estariam constantemente em disputa, buscando manter ou elevar sua posição nas hierarquias sociais” (BOURDIEU, 1998; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 47). Daí a compreensão de Freire (2011) para quem,

[...]. Educação que, por isso mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência – nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. [...] a história, na verdade, não existe sem os dois. Não é, de um lado, um processo mecanicista, em que os homens sejam meras incidências dos fatos; de outro o resultado de puras ideias de alguns homens, forjadas em sua consciência (FREIRE, 2011, p. 102).

Sendo assim, educação não subentende tirar o indivíduo de seu espaço, nem negar a sua capacidade e compreensão cultural, Ela se dá ampliando e possibilitando meios e condições de criticidade. Partindo de Silva (2012) e Freire (2011), é possível afirmar que o educar possibilita “sair, ir para fora” no enfrentamento do mundo com as suas contradições (FREIRE, 2011; BARRETO, 1998, FRIGOTTO, 2012). Por isso, educação há de se dar a partir das experiências locais e com visão global (CARDOSO; RIBEIRO, 2006). Mas é importante atentar-se para o pensamento de Bourdieu com relação à escola. Ela é espaço do poder legítimo, da cultura dominante (BOURDIEU, 1998d). Entretanto sendo lugar, espaço de disputas, é possível propor-se a contrapor à hegemonia dominante.

Considerando que a escola não esgota o exercício de educar, ela é necessária e de direito de todas as pessoas (BRASIL, 1988; 1996). Mesmo sendo na sua estruturação, contraditória, a escola é importante no processo formativo e educativo de lutas. As lutas pela terra e pela escola são recíprocas e se retroalimentam. Deve ser pensada sob a ótica da emancipação humana.

[...], a luta pela terra reivindica e estimula a abertura de escolas imbuída pela certeza de que a escola tem que ser do e no campo. [...] Nesse contexto, reafirmamos que no movimento de diminuição de escolas no campo ocorre dialeticamente o movimento de fechamento e abertura de escolas, que no Estado de Goiás vem sendo motivado pelo processo de territorialidade dos camponeses ligados à luta pela terra que veem as escolas como locus de produção de seu território (SOUZA et al.; 2016, p. 6).

O que se faz necessário é a “reflexão articulada da luta pela terra e pela Educação do Campo, pois esta última se associa à reflexão sobre um modelo de desenvolvimento que possa

promover e devolver a dignidade para as famílias e as comunidades rurais” (TRINDADE, 2015, p. 37). Isto porque a educação e, por conseguinte, a escolarização sempre se estrutura a partir de uma visão/compreensão e opção de mundo construído ou a construir. Pode se constituir como elemento, espaço de imposição do pensamento predominante (BOURDIEU, 1989; BRUNO, 2005; NOGUEIRA, 2014). Para Gutierrez (2016), “[...], desde os professores até o desenvolvimento curricular, desde a seleção de livros de texto até as metodologias utilizadas, toda a prática pedagógica, enfim, está impregnada e saturada da ideologia dominante” (GUTIÉRREZ, 1988, apud SOUZA et al., 2016).

A escola “[...], é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, sanciona a herança cultural e do dom social tratado como natural” (BOURDIEU, 1998d, p. 41). Ela reproduz a estratificação existente na sociedade e fortalece os poderes estabelecidos. Neste aspecto, trata os desiguais como iguais numa sociedade estratificada. Favorece aos privilegiados enquanto solicita/cobra e ensina a cultura legítima.

Mas a escola também pode, pelos seus sujeitos, propor-se e fazer-se como espaço de inversão do papel que lhe é imputado (CALDART; FRIGOTTO; PEREIRA, 2012; FREIRE, 2011; SOUZA et al., 2016). O “sair para fora”, conduzir-se, se dá em uma lógica de interesses do “condutor” e de capacidade de intervenção do “conduzido”, ou membros do processo de educação/condução. Neste aspecto, se o agronegócio desterritorializa, “a luta pela terra reivindica e estimula a abertura de escolas imbuída pela certeza de que a escola tem que ser do/no campo” (SOUZA et al., 2016, p. 6). Podem pautar-se em práticas que incorporam a diversidade do espaço, no caso do campo (TRINDADE, 2015).

Da condição imputada de imposição da política econômica e cultural dominante, “[...], pode ser o espaço, dentre outros, de encontros de cultura, de saberes, de confronto, de reafirmação de identidades que partem de singularidades que se fazem presentes no território [...]” (SOUZA et al., 2016, p. 8). O espaço e as ações são campos de disputa de poder. As camadas sociais disputam e concorrerem com suas intenções. Os conflitos são inerentes ao existir humano (BOURDIEU, 1989; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

Nesta perspectiva, é importante atentar-se que a educação escolar não se dá isolada da realidade experienciada no contexto geral, bem como da compreensão institucional da escola e dos sujeitos do território²⁶. Ela obedece e está estabelecida em uma dinâmica social vigente. Influencia e é influenciada pelos embates do seu espaço, físico, cronológico, econômico e

²⁶Território como espaço de embate e confronto de interesses com sua dinâmica específica. Para maior compreensão do termo veja: FERNANDES (2004).

cultural. As relações se processam em dinâmica de conflito, onde “as diferentes classes e frações de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição de mundo social mais conforme seus interesses [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 11). Isto é muito claro no processo histórico e cultural da humanidade.

Em se tratando do Brasil o papel da escola tem se proposto a fazer predominar o poder dominante. No Brasil Colônia orientava para os valores europeus e, por conseguinte, à fé católica. A finalidade era consolidar a condição de submissão aos interesses dos dominantes, os portugueses.

[...], os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários que foram espalhando-se pelas diversas regiões do território. Por esta razão considera-se que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de Jesuítas. A inserção do Brasil no chamado mundo ocidental deu-se, assim, por meio de um processo envolvendo três aspectos intimamente articulados entre si: a colonização, a educação e a catequese (SAVIANI, 2011, p. 26).

Assim, o papel da educação empreendida no processo histórico do Brasil correspondia a consolidar o poder estabelecido, o domínio europeu, de Portugal (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2008).

No que se refere à Constituição de 1946, ela propõe elementos de abertura e descentralização. É possível dizer que segue linhas de compreensões dos Pioneiros da Educação e da Constituição de 1934 (SAVIANI, 2011). É perpassada pelo embale entre educação pública e privada. Pela Constituição de 1946 e pelo Anteprojeto da LDB que veio a ser promulgada em de 1961, perpassam os interesses e domínios do poder estabelecido. Isto está muito claro no comunicado de Clemente Mariani, conforme registro de Saviani (2011, p. 282-283).

Foi isso que Clemente Mariani deixou claro na exposição de motivos com a qual encaminhou ao presidente Dutra, em 1948, o projeto da LDB: “Porque considero que as alterações por mim introduzidas no anteprojeto [...] mantiveram-se estritamente dentro dos princípios gerais que nortearam os trabalhos da Comissão e que são os mesmos esposados por Vossa Excelência na sua plataforma de governo, bem como pelo candidato do meu partido, no decorrer da grande campanha democrática em que foi seu leal e valoroso antagonista” (BRASIL apud SAVIANI, 2011, p. 282. 283, grifo nosso).

A Constituição foi aprovada em 1946 e a LDB, Lei nº 4.024, só foi promulgada no ano de 1961, vigorando em 1962 (SAVIANI, 2011). Em todo este período, a educação é entendida e discutida no viés escolar. Mesmo a expressão educação popular estava associada ao processo de escolarização primária. Só pelos anos 1960 começa a ter uma conotação inversa e além de alfabetização (SAVIANI, 2011).

De acordo com o anteprojeto da LDB e o processo de elaboração da Lei propriamente dita, a educação escolar foi vista e trabalhada com a intenção de fortalecer as ideias e poderes estabelecidos. Isto está evidente na comunicação de Clemente Mariani, reproduzida acima no citado estudo de Saviani (2011).

Como foi visto no capítulo anterior, a ditadura militar fez um afinilamento do processo concentrador de renda e abriu espaço para a ampliação da interferência internacional. É uma política econômica que fortalece a concentração dos anos 1930 com uma posição que contrapõe ao nacionalismo, ou seja, a economia moderna, internacionalizada. É uma interferência aberta, às claras, da política norte-americana. Em outras palavras, a denominação de “[...], modalidade liberal tanto como do nacionalismo como do internacionalismo (econômicos) como forma de regime” (PEREIRA apud SAVIANI, 2011, p. 351).

O período da ditadura militar é marcado por duas intervenções no processo educativo escolar: de 1968 e a de 1971. Uma fazia mudança no ensino superior e outro no ensino de 1º e 2º graus, respectivamente, Lei nº 5.540/68 e Lei nº 5692/71. Estas intervenções, como se nota, propiciaram as mudanças necessárias para adequação da educação escolar à subjugação das relações à intervenção internacional.

A Constituição de 1988, como já foi visto, está no contexto de redemocratização²⁷. É fundamental uma Constituição frente ao contexto vivenciado, com certa aproximação à de 1946. A de 1946, rompendo com a ditadura de Getúlio Vargas, e a de 1988 com as violências institucionalizadas pelos militares, pela ditadura militar. No processo constituinte de 1988, houve um forte embate, onde as forças políticas se confrontam. De um lado há o Centrão e de outro os movimentos de defesa e conquistas de direitos por parte das camadas dominadas. As relações sociais se inserem no conflito, mais profundamente ainda, por ocasião no momento de definição da Carta Magna. Pode-se dizer que é intensa no que se refere à educação. A educação, é meio de fortalecimento das ideias e interesses, sejam dos dominantes ou dominados.

A educação escolar obrigatória é preconizada na Constituição como direito de todos e dever do Estado:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

²⁷ A leitura do capítulo anterior facilita a compreensão do contexto que envolve a elaboração da Constituição vigente.

Há influência na construção da Lei Magna de 1988 que sinaliza o pensamento da educação dos movimentos sociais em confronto com ideias que envolvem o advento do neoliberalismo (GOHN, 2012; SAVIANI, 2011). Mas há espaços, brechas de possíveis argumentações de direitos por parte das camadas sociais dominadas, exploradas.

A legislação específica da educação, a LDB, Lei n. 9394/96, como a Constituição Federal, estabelece que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (BRASIL, 1996).

Conforme esta Lei, a educação escolar está dividida em dois níveis: básica e superior. A educação básica compreende a educação infantil, o ensino fundamental e médio. É direito social de toda pessoa e deve ser ofertado pelo Estado (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996, BRASIL, 2012). O ensino médio tem duração de três anos com diferentes formas de organização²⁸.

[...]. Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais.

[...] Art. 14º. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, concebida como conjunto orgânico, sequencial e articulado, deve assegurar sua função formativa para todos os estudantes, sejam adolescentes, jovens ou adultos, atendendo, mediante diferentes formas de oferta e organização:

I - o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar;

II - no Ensino Médio regular, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, tendo como referência uma carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas em pelo menos 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar; [...] (BRASIL, 2012, p. 5).

A finalidade é consolidar os conhecimentos desenvolvidos, preparar para o trabalho, aprimorar a formação humana possibilitando aprofundar os conhecimentos científicos do

²⁸A escolha de nos ater no ensino médio e modalidade profissional de nível técnico se deve ao fato do objeto do presente estudo ser um CEFFA, unidade de ensino médio técnico profissionalizante, Escola Família Agrícola de Orizona – EFAORI.

processo produtivo (BRASIL, 1996). O ensino médio pode ser desenvolvido também na modalidade de educação profissional técnico de nível médio. Ainda no Artigo 14 a Resolução diz:

[...]. VI - atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, o Ensino Médio pode preparar para o exercício de profissões técnicas, por integração com a Educação Profissional e Tecnológica, observadas as Diretrizes específicas, com as cargas horárias mínimas de:

- a) 3.200 (três mil e duzentas) horas, no Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- b) 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral;
- c) 1.400 (mil e quatrocentas) horas, na Educação de Jovens e Adultos integrada com a formação inicial e continuada ou qualificação profissional, respeitado o mínimo de 1.200 (mil e duzentas) horas de educação geral; [...] (BRASIL, 2012, p. 5).

A legislação atual traz a seguinte redação:

Art. 36-B A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior.

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados

em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008) (BRASIL, 1996, Lei 9493, Art. 36B; 36D, grifo nosso).

É importante destacar que a oferta do ensino médio integrado ao técnico profissionalizante não pode trazer prejuízo às finalidades atribuídas e esperadas do Ensino Médio. Como conclusão da educação básica espera-se o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205). Assim, independente de ser na modalidade profissional técnica ou não, o Ensino Médio deve fomentar a capacidade de aprendizagem (PINTO, 2002). Para esta tese, o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária tem relevância porque a Escola Família Agrícola de Orizona o promove na educação do campo.

Segundos dados do INEP, este é o quadro de matrículas do Ensino Médio no Brasil nos anos de 1999; 2001; 2003; 2009; 2011 e 2013; 2015 e 2016²⁹:

Tabela 2 – Demonstrativo de matrículas no Ensino Médio

Ano	Brasil	Goiás	Orizona
1999	7.769.199	239.719	561
2001	8.398.008	259.871	536
2003	9.072.942	264	748
2006	8.906.820	280.747	
2009	7.966.794	265.847	555
2011	7.978.224	260.744	504
2013	7.855.385	254.646	547
2015	7.590.465	249.134	507

Fonte: Sinopse do MEC/INEP relativa a cada ano. Disponível em: BRASIL, 2016. Acessado em: 01 abr. 2017

Esta tabela traz revelações preocupantes, pois, revela de maneira muito clara como há uma variação dos números relativos a matrículas. Em outras palavras, em tempos e discursos de universalização do ensino médio, em dimensão nacional, estadual e municipal encontramos números decrescentes nas matrículas³⁰.

²⁹ A escolha destes anos se deve ao início de funcionamento da EFAORI. O fato de passar do ano de 2001 para 2009 se deve ao início do funcionamento do Núcleo Estadual de Educação do Campo João Gonçalves Ribeiro - NUCLEC.

³⁰ Estes dados serão observados também, especificamente, nos números de matriculados e diplomados nas três escolas que ofertam ensino médio em Orizona (tratados no capítulo III).

Esta realidade é mais preocupante em se tratando de escolas localizadas fora do espaço urbano, presentes no campo. Em dez anos, 37 mil escolas foram fechadas no Brasil. A alteração na Lei 9394/96, de certa maneira tenta impedir ou diminuir o fechamento de escolas no campo³¹ (SOUZA et al., 2016). Especificamente, em relação ao Estado de Goiás a situação é intensamente crítica. Segundo estudos publicados por pesquisadores da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e da Universidade de Brasília (UnB),

[...]. Nos últimos anos, houve uma diminuição das escolas no campo em Goiás. Estas eram 1.824 unidades no ano de 2000 e passaram para aproximadamente 575 unidades em 2015, “projetando” o Estado de Goiás entre os que mais fecham escolas no campo no Brasil [...] (SOUZA et al., 2016, p. 1).

Neste sentido, o que resta como oferta à educação das populações do campo é o transporte escolar ou busca de alternativas para garantir a educação escolar. Quanto ao transporte escolar, é pública a condição insatisfatória da qualidade (o tempo, condições, horários, etc.) e, por conseguinte, as consequências no processo histórico cultural dos alunos e suas famílias. Os alunos vivem uma realidade no espaço familiar e na escola há um rompimento destas relações. São levados para escolas da cidade, na cidade.

É importante considerar que, em se tratando do termo educação, ainda que a LDB 1996 a tenha ampliado para diferentes espaços sociais, sempre aparece restrito à escola, sendo muitas vezes até comum as pessoas tratarem os dois como sinônimos. Mas há uma distância, diferença entre os termos já mencionada. E esta diferença deve ser considerada.

No início deste capítulo, trouxemos que educação está relacionado a sair para fora, a conduzir. Isto supõe ação de quem faz sair e do sujeito que aceita ou busca a condição. Na escola há a intenção das camadas dirigentes. Ela (a escola) tem uma finalidade pensada e articulada pelas camadas dominantes (BRUNO, 2005; SAVIANI, 2011; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014). Mas a educação não é tomada no seu todo pela escola. A escola é importante, necessária, entretanto é parte do processo educativo (RIBEIRO, 2007). Conforme a LDB, o educar se dá em momentos e espaços variados (BRASIL, 1996, art. 1º). Pois,

a educação é um processo natural dos seres humanos, uma vez que, ao socializarem-se entre si, eles produzem relações de conhecimentos, de aprendizagem. Podemos dizer que educação ocorre no interior da sociedade, a partir da socialização das pessoas (BORGES; SILVA, 2012, p. 208).

³¹ Cria o Parágrafo Único no Artigo 28 da Lei 9394/96 que diz:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, LEI 9394/96, 1996).

Sendo assim, é possível dizer que a prática educativa pode fortalecer enfraquecer ou romper as condições estabelecidas.

Na realidade, a educação, seja formal seja informal, significa uma ação entre os seres humanos, que orienta a aprendizagem dos sujeitos para determinada sociedade desejada. Diante disso, pode-se então concluir que a educação é um ato político, por estar vinculada à organização da sociedade, interferindo no comportamento das pessoas; ou seja, educação é relação de poder, principalmente na sociedade de classes (BORGES; SILVA, 2012, p. 209).

A compreensão que temos, é que a educação de modo geral e, por conseguinte a escolar pode/deve propiciar ao sujeito e envolvidos no processo, de intervenção e perspectivas de mudanças, nas condições estabelecidas. Visto que, “[...], a educação pode proporcionar formação de sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias, ou melhor, pode ser alternativa de mudança dentro da sociedade de classes” (BORGES; SILVA, 2012, p. 209).

É importante destacar a necessidade de perceber a postura ideológica em toda prática educativa. Quem conduz, quer conduzir para algum lugar ou para algo. Por isso, é fundamental, ao ver os processos educativos escolares que se apresentam, buscar entender as suas denominações e, por conseguinte, as intenções. Todo campo é campo de disputa, isto inclui as denominações com relação à educação (BOURDIEU, 1989; GHEDIN, 2012; SOUZA et al., 2016).

Em se tratando das realidades existentes de predomínio da cidade sobre o campo, se entende a demora na preocupação com relação à escola no/do campo. Por conseguinte, compreende também o fato de pensar e desenvolver a educação para este espaço a partir da cidade. Em outras palavras, quando unidades de ensino chegaram no campo, foram pensadas e estabelecidas na dinâmica das cidades (RIBEIRO, 2012). Para Petty; Tombim; Vera (apud RIBEIRO, 2012, p. 195), “a escola procurou formar grupos sociais semelhantes aos que vivem nas cidades, distanciados de valores culturais próprios”. Portanto, o estudo desenvolvido, ofertado é muito distante do cotidiano dos moradores do campo.

Para contribuir segue uma discussão de duas expressões que são tratadas como sinônimas, mas que merecem ser discutidas, educação rural e educação do campo.

2.2 EDUCAÇÃO RURAL

No que se refere a educação rural, Ribeiro (2012) traz uma especificação na sua constituição histórica como um todo, a quem ela é destinada e sua finalidade. Compreende que a educação rural reserva-se a uma camada social específica em determinado espaço.

“Trata-se dos camponeses, ou seja, aqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho” (RIBEIRO, 2012, p. 295, grifo nosso).

Nesta lógica, ao tratar do termo educação rural está se concebendo um grupo social específico de pessoas com moradia em determinado espaço, campo, sobretudo com condições de rendimentos e, por conseguinte no sistema capitalista, de valorização e reconhecimento inferiores a outros espaços e grupos humanos³². Para Ribeiro (2012), é

[...], compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Aportado teoricamente no pensamento de Bourdieu, pode-se afirmar que a escola é um mecanismo de perpetuação do poder estabelecido (BOURDIEU, 2007). Assim, a construção/concepção da escola rural destina-se a residentes do campo, com menores salários e, por conseguinte consumidores em menor potencial. Compreende-se que não necessitam da totalidade dos “conhecimentos urbanos” ou, o máximo, para se adequar à dinâmica urbana capitalista excludente a que são submetidos.

A unidade escolar rural, no caso, é para responder à restrição de estabelecimento no/do local ou a medida que vão se adequando às dinâmicas da cidade e do consumo (RIBEIRO, 2012). Isto é muito claro quando se observa que os residentes no campo, com melhores condições socioeconômicas, geralmente grandes proprietários, deslocam seus filhos para estudar nas escolas da cidade, na cidade. A escola rural, neste aspecto, se apresenta como meio de oferta do mínimo necessário para uma sociedade estabelecida geograficamente com bases no latifúndio e organização social capitalista na condição de explorados, com vias de submissão à predominância urbana³³.

O capitalismo, historicamente movimenta a relação, produção e consumo a partir e em benefício do capital. O latifúndio concentra a terra e se estabelece na dinâmica de exploração

³² Além desta condição é importante ressaltar que há uma dissociação na formação de professores que, de modo geral, se dá a partir do espaço e realidade sócio cultural urbana e não envolve possíveis diversidades/diferenças existentes. Em outras palavras, a formação do profissional da educação, no caso o professor, se dá, como se ele fosse atuar única e exclusivamente na cidade. É como se o exercício do profissional da educação estivesse restrito ao espaço sócio, cultural e econômico urbano capitalista. A escola existente é instituída e constituída, desde a sua origem, na lógica do mundo industrial nascente. Em brevíssima observação de programas curriculares de instituições de ensino superior para formação de professores não há disciplinas ou conteúdos compreendendo dinâmicas que envolvem os povos do campo.

³³ Em estudos desenvolvidos no final dos anos 90, foi constatado que os filhos dos fazendeiros (das regiões de Ipameri e Cristalina - GO) entre os anos 70-90 eram enviados para estudar na cidade. Os filhos dos pequenos proprietários ou dos empregados estudavam na escola rural. Os pais se “contentavam” com o avanço nos estudos do filho do fazendeiro (RIBEIRO, 2000).

da mesma e dos serviços dos trabalhadores. O capital amplia a sua influência além das cidades. Por isso, é importante e necessária a educação escolar rural. Ela forma mentalidade hierarquicamente social dependente. É consumidora e urbana, estando a serviço ou sob o domínio das camadas dominantes (BOURDIEU, 2007; BRUNO, 2005). A escola é estruturada a partir da cidade e da lógica ali estabelecida. O latifúndio concentra a propriedade do meio de produção, a terra, explora o trabalho e absorve a penetração das máquinas, da industrialização, do capital no interior, no campo.

Na América Latina pode-se afirmar que existe uma dualidade dos discursos relativos à Reforma Agrária. Para os trabalhadores do campo e da cidade, expropriados de suas condições de vida e explorados na sua força de trabalho, a luta pela Reforma Agrária é ligada à busca dos trabalhadores organizados por alternativas de viver melhor. Mas pelo capitalismo urbano industrial é visto como meio de conter as reações do campo empobrecido, miserável e promover o adentramento do capital no campo. Portanto, ao falar de Reforma Agrária, para o capital, não havia/há proposição de intervenção ou de mudanças no sistema político, social e econômico vigente³⁴. Conforme Ribeiro (2012),

porém, mesmo com suas limitações, nos países onde foram efetuadas, produziu-se um nível maior de consciência dos camponeses em relação à sua condição de explorados, decorrendo daí um processo de organização e de luta pela terra (RIBEIRO, 2012, p. 297).

No Brasil, como em outros tempos, permanece a postura arcaica e preconceituosa de desconsideração para com os povos do campo. Assim, a compreensão predominante é que educação rural é para pessoas do espaço não urbano, que recebem menos, com menor formação/qualificação e por isso precisa receber formação, conforme condições de consumo e acesso para o mundo atual - “civilizado, urbano”. Nesta lógica, a escola rural, quando de qualidade na visão capitalista, segue compreensões passadas onde se concebe como meio, espaço, condição de adequação ao mundo que está posto.

Ensinar o manejo de instrumentos, técnicas e insumos agrícolas era o objetivo das escolas rurais de nível técnico, além do relacionamento com o mercado no qual o camponês teria de vender a sua produção para adquirir os “novos” produtos destinados a dinamizá-la, conforme registra a história da educação rural. Desta forma, a perda da autonomia dos agricultores, associada à imposição de um conhecimento estranho àquele que é “transmitido e aperfeiçoado de pai para filho, resultante da observação e da experimentação cotidiana, foi facilitada pela escola rural com a mediação da instituição denominada ‘clube agrícola’” (Gritti, 2003, p. 121). Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos

³⁴ É importante considerar que o termo Reforma Agrária não tem o mesmo entendimento por parte das camadas dominadas e dominadoras. Para maior compreensão veja: STEDILE (2011, p. 657- 668).

e acompanhando-as, alguns cursos, ou até mesmo toda a escola rural, ficavam encarregados de “capacitar” estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que iriam desempenhar; assim, ficava a escola responsável por treinar, em vez de educar (RIBEIRO, 2012, p. 198, grifo nosso).

A escola como um todo e, por conseguinte a rural, não tem tido uma clara opção como meio de formação compreendendo a realidade histórica cultural dos sujeitos nos seus espaços, físico e cultural, mas de uma imposição compreendida pelas camadas dominantes como necessárias (BOURDIEU, 2007). Esta lógica se deu no Brasil com intensidade no período militar. Isto porque, como todo o sistema escolar, as proposições para a educação rural estavam vinculadas à influência de agências americanas de apoio ao desenvolvimento compreendido e implantado (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2000; FARIAS; VIEIRA, 2007). A política adotada para a educação rural visava integrar o meio rural ao progresso. O progresso, desenvolvimento era compreendido na dinâmica da dependência e consumo dos produtos e política externa desenvolvimentista.

Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado (RIBEIRO, 2012, p. 299).

A educação rural, como se configurou, desenvolve um processo de formação para a submissão e postura não para a independência, mas para a dependência progressiva com relação ao capital urbano e sua expansão. Por isso, em se tratando da escola rural, propriamente dita, ela compreende um interesse muito claro no sentido de responder aos interesses de consolidação das condições estabelecidas. Em outras palavras,

[...], para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (BOURDIEU, 1998, p. 53).

O desenvolvimento na concepção de educação rural compreende-se no adequar-se para submeter ao projeto existente, ampliado enquanto espaço e sujeitos envolvidos e atingidos (GUTIÉRREZ apud SOUZA et al., 2016, 1). No que se refere à educação escolar “[...], a escola cumpriria, assim, simultaneamente, sua função de reprodução e de legitimação das desigualdades sociais” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014, p. 75). É evidente que aí se compreende o possibilitar ao sujeito da escola rural responder à expansão consumista, a partir da lógica estabelecida pelo capital. O ensino seria,

[...] o bastante para que aprendessem a respeitar a ordem social, mas não tanto que pudessem questioná-la. O suficiente para que conhecessem a justificação de seu lugar nesta vida, mas não ao ponto de despertar neles expectativas que lhes fizessem desejar o que não estavam chamados a desfrutar (ENGUITA, 1989, p. 112).

A educação rural ao pautar-se por proporcionar a educação escolar é restrita, se contenta no sentido de fazer acontecer a leitura, a escrita, o domínio das atividades relativas às operações matemáticas ou domínio/uso/consumo necessários aos avanços tecnológicos acessíveis às condições econômicas e sociais estabelecidas. Está na dinâmica de habilidades e competências que está perpassando os currículos escolares nos dias de hoje (FURTADO, s/d). Esta condição não vê como urgência a proposição de relações sociais e econômicas diferentes do implantado, do sistema capitalista que adentrou no campo e consolida o latifúndio.

Em outras palavras, na lógica da educação rural, é possível dizer que o campo é lugar secundário, submisso à lógica da cidade e do mercado. Não há preocupação de considerar a condição do território e proposição do diferente ao estabelecido. Visa despertar nos destinatários/sujeitos a alimentar o consumismo. Posto que, uma postura contrária seria além de vida de consumo, mas melhorias efetivas no conjunto da vida.

A Constituição de 1934 tem a influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Brasileira. Sobressaem seus objetivos, sobretudo no que se refere à educação gratuita e laica oferecida pelo Estado (ABREU e LEINEKER, 2012). Os artigos referentes à educação iniciam afirmando que

Art. 148º - Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.

Art. 149º - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, grifo nosso).

O descaso com a formação escolar da população do campo é evidente no processo histórico brasileiro. Nas Constituições de 1824 e 1891 não tem referência alguma a educação desta população. A primeira menção é no texto constitucional de 1934. Mas é importante considerar que nos anos anteriores acontecera o movimento denominado Ruralismo Pedagógico³⁵. O fato de só aparecer na Constituição de 1934 a menção à educação escolar com relação a estas populações, sinaliza uma cultura/postura que claramente não valorizava as

³⁵ Para maiores informações sobre o Ruralismo Pedagógico veja: RAMAL, s/d.

condições da população pobre do campo e as fortes marcas do tempo de escravidão que perpetuavam no processo histórico.

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública, a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO apud ABREU; LEINEKER, 2012, p. 2).

Com relação à Constituição de 1934, o Artigo 121 trata especificamente da urgência de estabelecer meios e condições à vida no campo. A Carta Magna da época faz a divisão de responsabilidades no que tange aos custos da educação aos sujeitos deste espaço. O Art. 156 da Constituição determina o percentual dos impostos que deve ser aplicado na educação: 10%, pela União e Municípios e 20%, pelos Estados e Distrito Federal. Mas há uma particularidade, no sentido que especifica a questão escolar rural. Conforme o “Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Com a Constituição de 1937, no Estado Novo continua aparecendo a menção anterior, mas com um caráter mais votado às elites. A proposição de ensino apresentada tem um direcionamento à condições favorecidas, econômicas e de aptidão mental. Isto transparece no Artigo 129.

Art 129º - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Isto envolve o ensino de modo geral e, sobretudo do campo. Eram proposições “com nítidas distinções entre o trabalho intelectual para as classes favorecidas e o trabalho manual, o ensino profissionalizante para as classes desfavorecidas” (ABREU e LEINERKER, 2012, p. 4). Após os anos 40, tem início a política de organizações no campo com apoio do governo americano. Começam neste contexto as mencionadas Semanas Ruralistas, (LEITE apud,

ABREU; LEINERKER, 2012, p. 4). “[...]. Embora esses programas tenham auxiliado o homem do campo em suas condições de vida, reforçou a submissão aos grupos dominantes” (ABREU; LEINERKER, 2012, p. 4).

A Constituição de 1946 traz mudanças, sobretudo nos artigos iniciais relativos à educação. Merece destaque o elenco de princípios sob os quais a educação deverá ser desenvolvida.

Art. 166º - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art. 167º - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art. 168º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem faltas ou insuficiência de recursos;

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores;

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

VI - para o provimento das cátedras, no ensino secundário oficial e no superior oficial ou livre, exigir-se-á concurso de títulos e provas. Aos professores, admitidos por concurso de títulos e provas, será assegurada a vitaliciedade;

VII - é garantida a liberdade de cátedra (BRASIL, 1946, grifo nosso).

De acordo com o destaque, a educação que é mencionada como direito de todos, é partilhada na responsabilidade com os patrões. Considerando as poucas condições de fiscalização, muitos grupos ficaram desprovidos do processo educativo. Conforme visto no capítulo I deste estudo, as leis getulistas resguardavam os trabalhadores urbanos. Elas não atingiam, não favoreciam os trabalhadores do campo. Esta condição supõe que, no quesito educação escolar, ficaram desamparados. A responsabilidade partilhada permanece nas emendas de 1967 e 1969.

A LDB, Lei nº 4024/1961 volta a atenção para a educação urbana. A educação rural fica a cargo dos municípios (ABREU; LEINERKER, 1912, p. 6). Mas é importante ressaltar que nos anos 1960, os movimentos reivindicatórios das camadas organizadas se intensificam no campo e na cidade. Despontam e são fortalecidos. Neste período encontramos a atuação do Movimento de Educação de Base (MEB). O Movimento de Educação de Base se contrapõe às propostas oficiais existentes.

A ditadura militar, dentre as mudanças empreendidas, para impor o seu projeto modernizador, aprova a Lei nº 5692/1971. Esta Lei destaca que: "Art. 1º 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 (BRASIL, 1971).

A escola rural era vista como um mecanismo de mudanças das realidades de atraso do campo. Tinha um aspecto de adequação às condições urbanas. O calendário e as dinâmicas apresentadas a partir dos diversos programas da época eram com base nos espaços urbanos "recomendava também um mesmo calendário escolar para toda escola rural, tendo por base o calendário urbano, e entendia a unidade escolar rural como agência de mudanças e transformações sociais" (LEITE apud ABREU; LEINERKER, 2012, p. 9).

A Constituição do ano de 1988 é resultante de um processo de saída do processo ditatorial. O contexto é de ações conflitantes de interesses dos movimentos sociais do campo e da cidade em um Congresso Constituinte com a influência do Centrão. No que se refere à educação escolar, a educação é tratada como direito de todos, mas preserva um caráter neoliberal.

No Artigo 205 lembra a Constituição de 1946. Assim como o Artigo 206 afirma os princípios a serem seguidos.

Art. 205°. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206°. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;~~

~~V - valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)~~

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou

adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988)³⁶.

Esta mesma lógica se faz presente na LDB, Lei n. 9394/96. Entretanto, ao tratar da educação escolar com relação aos povos do campo, tem um tratamento explícito que merece atenção, mesmo a Lei tendo um caráter neoliberal. Há proposição da flexibilidade de calendário e de organização, desde que sejam considerados os 200 dias e 800 horas aula. Os Artigos reproduzidos abaixo possibilitam maior atenção em relação aos povos de modo geral e, neste caso, aos povos do campo.

Art. 23º. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

~~Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.~~

Art. 26º. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia.

~~Art. 26 A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

~~§ 3º (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003)~~

Art. 26º-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

³⁶A intenção em trazer os textos legais com mudanças sinalizadas é para destacar as mudanças que já aconteceram na legislação, considerando que é relativamente nova a referida Lei.

desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008).

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014)(BRASIL. LDB – Lei n. 9394/96, grifo nosso)³⁷.

Os Artigos 23 e 28 abrem no conjunto da Lei a possibilidade de discutir a educação dos povos do campo. Possibilita um significativo sentido para a proposta do presente estudo, ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA – GOIÁS: história e lembranças de uma experiência de Educação do. Como fora dito no Capítulo I, a Constituição Federal e, por conseguinte, a LDB abre espaço, apesar do caráter neoliberal, para lutas por conquistas e valores, no caso da educação escolar do espaço físico e cultural dos sujeitos, povos do campo.

A nomenclatura usada no Artigo 28 é rural, mas na redação há espaço para sustentar a discussão com relação ao direito à educação a partir da realidade vivenciada e a ter intervenção, ser mudada.

2.3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

O termo educação do campo, conforme fora dito anteriormente, no Capítulo I, se estabelece a partir de um contexto de reivindicações frente as realidades experienciadas pela população de modo geral e sobretudo no/do campo. Isto compreende a possibilidade de melhoria de vida, rompimento das condições estabelecidas.

A ideia da postura educacional a partir da educação do campo inicia ou é tomada na dinâmica das lutas nas aspirações e construção da Constituição. Em outras palavras, a questão da educação do campo se dá com as primeiras ocupações de terra. Na luta pela terra está

³⁷ A atenção em colocar e deixar as mudanças é para chamar a atenção do como a legislação brasileira passou e passa por mudanças.

incluída a luta pela escola. Mas a escola deve responder ao interesse dos trabalhadores rurais em luta pela terra (MORISSAWA, 2001). Para Trindade (2015) esta condição é fundamental no processo a ser empreendido.

Assim sendo, é necessária a reflexão articulada da luta pela terra e pela Educação do Campo, pois esta última se associa à reflexão sobre um modelo de desenvolvimento que possa promover e devolver a dignidade para as famílias e as comunidades rurais. A Educação do Campo nasce das lutas por garantia de direitos travadas entre os Movimentos Sociais e o Estado Brasileiro. Segundo Munarim et al.(2009, p. 62), trata-se de uma demarcação de classe, na medida em que defendemos a educação aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores do campo” (TRINDADE, 2015, p. 37).

Compreende-se daí que seja possível afirmar uma preocupação além da configuração da nova Lei, da Constituição vigente. Isto porque, o processo que conduziu à Constituinte e à elaboração da Lei Magna se deu em confrontos ideológicos e na tentativa de rompimento com laços da ditadura militar.

Entretanto, é possível dizer que grupos dominantes se serviram das lutas pelo reconhecimento da/para diversidade, no caso do campo, com o intuito de manter as diferenças socioeconômicas existentes (PIERUCI, 1999). Mas se confrontaram com buscas e empenho por mudanças estruturais. Para os movimentos sociais, o reconhecimento compreendia proposição e ações com vistas a romper diferenças sócio econômicas existentes.

É interessante ter em mente que as lutas contra o regime militar e por melhorias sociais precederam e acompanharam o processo Constituinte. Incidiram na Constituição (1988), continuaram até a promulgação da Lei 9394/96, a LDB³⁸. Este processo de lutas e conflitos possibilitou que viesse a acontecer as Conferências Nacionais da Educação do Campo³⁹, as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo e o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE/CEB 36/2001 (BRASIL, 2001; SILVA, 2012). Este embate travado envolvendo interesses contrários no processo histórico e, no caso, sobretudo na educação, tem como articuladores principais os movimentos sociais do campo (MORISSAWA, 2001). Conforme a

³⁸ Um claro sinal deste embate ideológico envolvendo a educação está na “disputa” projetos leis: Florestan Fernandes; Sid Saboia e Darcy Ribeiro. e o “imposto” e aprovado, denominado Darcy Ribeiro (FARIAS e VIEIRA 2007; EVANGELISTA, MORAIS e SHIROMA, 2000, EDUCAR EM REVISTA, 1995).

³⁹Foram realizadas duas Conferências Nacionais de Educação do Campo. A I Conferencia Nacional de Educação do Campo aconteceu em Luziânia, nos dias 27 a 31 de julho de 1998. O tema foi *Por uma educação básica do campo*. Teve como promotores: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UNB. A II Conferência teve como tema: *Por uma educação do Campo*. Foi realizada de 02-06 de agosto de 2004. Também aconteceu na cidade de Luziânia. Assinaram a declaração final: CNBB – MST – UNICEF – UNESCO – UnB – CONTAG – UNEFAB – UNDIME – MPA – MAB – MMC – MDA/INCRA/PRONERA – Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (2): 283-293, jul./dez. 2004 293 MEC – FEAB – CNTE – SINASEFE – ANDES – Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados – Frente Parlamentar das CEFFA’S – SEAP/PR – MTE – MMA – MinC – AGB – CONSED – FETRAF – CPT – CIMI – MEB – PJR – Cáritas – CERIS – MOC – RESAB – SERTA – IRPAA – CAATINGA – ARCAFAR SUL/NORTE – ASSESOAR – FÓRUM – QUILOMBOLA.

Declaração Final da Segunda Conferencia Nacional de Educação do campo, tanto a primeira como a segunda, apresentam-se como denúncia a um processo de exclusão.

A Primeira Conferência mostrou a possibilidade e urgência de organização com vista à temática, Educação do Campo. A Segunda Conferência dá prosseguimento e consegue envolver outros seguimentos da sociedade. Além disso deixa claro um processo histórico.

[...] A nossa caminhada se enraíza nos anos 60 do século passado, quando movimentos sociais, sindicais e algumas pastorais passaram a desempenhar papel determinante na formação política de lideranças do campo e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à terra, à água, ao crédito diferenciado, à saúde, à educação, à moradia, entre outras. Fomos, então, construindo novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país. Mas foi na década de 1980 que esses movimentos ganharam mais força e visibilidade. Temos denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria. Temos denunciado os graves problemas da educação no campo e que continuam hoje:

- faltam escolas para atender a todas as crianças e jovens; • ainda há muitos adolescentes e jovens fora da escola; • falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a formação necessária; • falta uma política de valorização do magistério; • falta apoio às iniciativas de renovação pedagógica; • falta financiamento diferenciado para dar conta de tantas faltas; • os mais altos índices de analfabetismo estão no campo; • os currículos são deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos. Reafirmamos a luta social por um campo visto como espaço de vida e por políticas públicas específicas para sua população – (FRAGMENTOS da Declaração da II Conferencia Nacional de Educação do Campo, 2004).

A Declaração evidencia o caráter que envolve a educação do campo. As Conferências sinalizam a reação e denuncia frente ao processo de exclusão instaurado no processo histórico brasileiro. A história no Brasil se construiu e se constrói com base no latifúndio e no capital. Mas se confronta com reações dos excluídos, no caso específico, os povos do campo.

Pode-se afirmar que no contexto do processo Constituinte, a elaboração da Constituição atual e, mais tarde, da Lei LDB, Lei nº 9494/96 nasce a Educação do Campo. Guardadas devidas proporções, resgata ampliando o pensamento dos anos 1920 e 1930 no que se refere à educação no espaço rural, o conhecido ruralismo pedagógico⁴⁰. O ruralismo pedagógico "[...] concebia uma pedagogia de cunho pragmático uma vez que fazia menção direta da relação entre educação e trabalho [...]" (RAMAL, s/d, p. 10). Mas a educação do campo vai além. O Ruralismo Pedagógico não comportava preocupação com mudança na estrutura sócia econômica. Não concebia uma intervenção social com vista a mudanças nas condições sociais e econômicas.

⁴⁰ Entretanto, as leituras de textos relativos ao Ruralismo Pedagógico ao mesmo tempo em que sinaliza preocupação com o processo educativo escolar no espaço não urbano, não indica proposição no que se refere à vida sofrida do campo ou mesmo da cidade. Possibilitaria resolver parte da questão de êxodo do meio rural e inchaço das cidades. Para maiores informações veja: RAMAL (s/d).

A concepção de educação do campo desenvolve a partir do processo de luta dos trabalhadores por se estabelecerem no campo em uma posição diferente ao estabelecido, do latifúndio e de relações urbanas na lógica capitalista. Não basta ter a terra em uma proposta e experiência de fortalecimento à concentração da terra e do capital. A educação e, por conseguinte, a escola precisa responder aos interesses dos povos do campo. A educação deve se dar na dinâmica de luta, conquista, permanência e construção de uma alternativa de vida na sociedade. A escola e a educação desenvolvidas devem ser do campo (TRINDADE, 2015).

A educação do campo se instala com e a partir da realidade social do país e, por conseguinte do campo. Envolve concretamente a condição de empobrecimento das populações do referido espaço, luta por melhorias e por um projeto de sociedade que diferencie do estabelecido sob o capital e o latifúndio.

Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana [...] (CALDART, 2012, p. 259).

É necessário conceber a educação como um todo. Isto supõe implicações no que se refere ao espaço físico, campo, entendendo uma dinâmica social construída e a ser construída, um sistema, um projeto sócio econômico específico frente a diferença por ser reconhecida e não confundida com continuidade de desigualdade. É um projeto ou processo em construção que parta dos conflitos de interesses sociais e econômicos existentes. A educação do campo dar-se-á buscando melhores condições de vida no conjunto da sociedade, no caso para/das as populações do campo. Neste aspecto, o surgimento do termo educação do campo sinaliza compreensões diferentes do espaço físico, das relações ali empreendidas e, por conseguinte do termo educação (KOLLING; MOLINA; NERY, 1999).

Nogueira; Nogueira (2014) comentando o pensamento de Bourdieu, afirmam que as disputas são inerentes à realidade. Nesta linha de pensamento "[...], sempre é difícil datar uma experiência datando um conceito, porém, quando aparece uma palavra – seja uma nova ou um novo sentido de uma palavra já existente –, alcança-se uma etapa específica, a mais próxima possível de uma consciência de mudança [...] (WILLAMS apud CALDART, 2012, p. 259).

A expressão educação do campo surge nos anos 1990, mas remonta experiências anteriores, talvez muito distante, em períodos pré-ditatoriais, com Paulo Freire, nas primeiras ocupações nos anos de 1980 e outros. Portanto, a expressão educação do campo se dá em processos que desencadeiam o reconhecimento da educação considerando os povos do campo

nos confrontos por terra e escola a partir do seu processo histórico de lutas e conquistas (MORISSAWA, 2001).

As discussões de preparação para a I Conferência Nacional de Educação do Campo surgiram em Agosto de 1997, após o I Encontro de Educadores da Reforma Agrária, I Enera. Nesta época é criado também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Pronera (SILVA, 2012). Mas a temática é objeto de discussão desde os anos 1980 com as ocupações feitas pelos movimentos de luta pela terra (MORISSAWA, 2001).

O termo educação do campo, hoje compreendido, surgiu inicialmente como educação básica do campo. Ele se deu no processo de preparação e realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo⁴¹. Portanto é possível dizer que o contraponto à educação rural “nasce”, toma nova denominação nesta época e contexto.

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de 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 desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará 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. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político [...] (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26-27).

Por educação do campo, não se compreende que seja simplesmente pensar e possibilitar educação escolar. Mas posicionar-se por algo mais amplo, tomar uma proposição de vida e compreensão do existir nos embates. Compreende o pautar-se de um lado, em uma condição, dos resistentes aos processos de exclusão social do capital do/no campo. Traz no ato educativo escolar uma compreensão e prática, não só de espaço físico, mas das relações no/do espaço, do território. A mudança se ampliara de educação rural (educação na zona rural ou para a zona rural – o concebido no e do urbano para o campo) para educação básica do campo. Além disso, passa de educação básica do campo para educação do campo. Isto porque, os movimentos e instituições envolvidos na luta por educação a partir dos seus espaços ampliam, bem como os sujeitos/destinatários do processo educativo, seus horizontes.

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação do Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a

⁴¹ A I Conferência Nacional de Educação do Campo foi realizada em Luziânia, interior de Goiás, de 27-30 de julho de 1998. A temática de discussão foi: *Por uma educação básica do campo*. As entidades promotoras foram: CNBB; MST; Unicef, Unesco e UnB.

marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta: Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 19).

O Parecer do CNE/CEB (36/2001) relativo à educação do campo compreende que,

[...]. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 5).

O parágrafo seguinte do mesmo Parecer contribui para uma compreensão ampla no que se refere a campo e posição dos seus sujeitos.

Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país (BRASIL, 2001, p. 5).

Fica claro que inúmeras representações, imagens e literaturas conhecidas, em diversos meios de comunicação, nem sempre retrataram a ótica e realidade dos trabalhadores do campo, pequenos proprietários, assalariados e outros. Foram concebidas e realizadas a partir das camadas detentoras do poder ou na ótica das mesmas. A educação do campo evidenciada no Parecer CNE/CEB 36/2001 supõe que a compreensão de campo e de educação do campo compreende clareza de mundos diferenciados⁴².

Retomando a lógica das discussões apresentadas, se percebe que a expressão “educação do campo”, sem o termo “básico” amplia a compreensão relativa a direito à reivindicação e prática educativa (BORGES, 2012, p. 77-116; COSTA, 2012, p. 117-136). Como educação do campo se incorpora à educação básica a educação infantil e a superior. Em outras palavras, a expressão educação básica do campo restringiria pensar, o direito de reivindicação e prática educativa ao ensino fundamental e ao ensino médio (1º a 9º Ano - Ensino Fundamental e 1º a 3º Ano - Ensino Médio). A expressão básica dificultaria a luta pela educação infantil e superior. Além disso, poderia restringir a um pensamento limitado ao compreendido por educação formal escolar. A expressão educação básica, com facilidade

⁴² Para melhor compreender o termo *campo* e seus sujeitos recomenda-se a leitura de KOLLING; MOLINA; NERY (1999).

poder-se-ia desconsiderar o termo campo, como território. Mas, ao definir-se como educação do campo, fortalece a incorporação do território como tal e, por conseguinte o campo, espaço de viver com prazer, é compreendido também como educativo.

É importante lembrar que no conjunto das Constituições, a educação dos povos do campo é sempre tratada sob a ótica da educação rural. Por muito que se possa falar dos avanços na Constituição de 1988 e na LDB, Lei nº 9394/96, são proposições no viés urbano para o meio rural. Mas a presença dos movimentos de luta pela terra, no sentido de melhores condições de vida, propiciou que seguimentos ou grupos ao tratar da luta pela terra envolvessem outras necessidades, direitos, dentre estes, a educação. Assim, não seria educação restrita ao estabelecido pelo dominador, mas na ótica do dominado que busca alternativas. Borges e Silva (2012), lembrando Paulo Freire afirmam que a educação pode proporcionar formação de sujeitos que sejam protagonistas de suas histórias, ela pode ser alternativa de mudança dentro da sociedade de classes (BORGES; SILVA, 2012). Neste raciocínio, é importante ter claro que "[...]. Para falar de educação do campo, precisamos retomar o real sentido de educação, que nos remete à possibilidade de desenvolvimento de um processo em que o indivíduo possa construir elementos significativos para a construção de sua cidadania" (COSTA, 2012, p. 120).

Sendo assim, a educação do campo compreende ser imprescindível trazer e fazer a história dos sujeitos no seu conteúdo e objetivo. Não é a escolarização para adaptar, submeter ao mundo, modelo estabelecido, urbano capitalista. Mas tomar espaço e contrapor-se a partir das lutas e conquistas.

Os diversos movimentos e experiências de oferta e defesa de educação dos povos do campo compreendem que as realidades experienciadas foram e são importantes. Pois, a educação, sobretudo escolar, não se dá isolada. Os processos vivenciados nos diversos espaços e tempos contribuíram para uma compreensão mais ampla, de instrumentos de lutas e conquistas a serem empreendidas. Por isso, enquanto envolvidos, sujeitos/destinatários do processo, os movimentos sociais de luta pela terra incluíram em pauta/reivindicatória a educação, no/do seu espaço, do campo.

O ruralismo pedagógico foi importante por pensar a educação para os povos rurais, mas pecou por não pensar/incluir a necessidade de intervenção, de mudanças na situação de empobrecimento no/do campo (e também nas cidades). No que se refere à Constituição atual, ela, sob a ação dos movimentos de luta pela terra, deu um passo significativo no sentido indicar a urgência de considerar, no processo educativo, a realidade dos sujeitos (BRASIL, 1988; BRASIL, LEI 9394/96; BRASIL, CNE/CEB, PARECER, 36/2001).

O I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária e a I Conferência Nacional de Educação do Campo contribuíram no sentido de compreensão, inclusão e definição por educação Básica do Campo, mas ainda ficou margem para uma educação escolar limitada, a excluir educação infantil e superior, bem como o campo e os seus saberes. As discussões no contexto das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, do Parecer 36/2001 do CNE e, por fim, a II Conferência Nacional Por Educação do Campo (2004) e em Seminário, realizado em Brasília sobre o assunto em novembro do mesmo ano, consolida a expressão educação do Campo.

Compreende-se que a urgência no momento é possibilitar, estender a compreensão de educação do campo a profissionais, gestores e instituições. Esta ação automaticamente há de incluir a população de modo geral, cidade ou campo. Pois, há a necessidade de melhorias na educação escolar em todos os espaços, mas melhorias que compreendem a totalidade do ser no espaço, a omnilateralidade⁴³, pois,

[...], no modo de produção existente em nossa sociedade nem toda atividade do homem é uma atividade consciente. Em parte, essa situação pode ser atribuída ao processo educacional sempre que este não oferecer uma formação científica crítica, em que a união da teoria e da prática seja a marca predominante para a formação do homem onilateral. Por isso é preciso que todo processo formativo sistematizado ofereça ao homem a oportunidade de alcançar a atividade consciente, para que possa transformar a realidade objetiva que o oprime. Daí a importância da união da teoria e da prática nos processos formativos escolares (RAYS, apud CRUZ, 2004, p. 1).

É imprescindível no processo educativo uma “perspectiva científico-crítica que aponta para o desenvolvimento integral do homem propiciando uma visão totalizante da realidade que lhe permita viver criticamente em sociedade” (CRUZ, 2004, p. 2). Isto pressupõe, essencialmente, uma postura da prática educativa na omnilateralidade, seja urbana ou rural. No presente estudo esta linha de discussão está priorizando a educação do campo.

É importante destacar que a

A Educação do Campo se afirma no combate aos ‘pacotes’ (tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. (CALDART apud, 2004, p. 5).

⁴³ O presente estudo compreende que para tratar o processo educativo na omnilateralidade seja fundamental ter em mente a definição dada por Manacorda: [...], a omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 1996, p. 81, apud CRUZ, 2004).

Considerando a importância de discussões que envolvem o contexto geral e, no caso, a educação, segue um estudo priorizando a temática educação rural e educação do campo, nas Conferências de Educação no Brasil.

2.4 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO NA CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA E NAS CONFERÊNCIAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO (2008, 2010 e 2014)

2.4.1 Conferência Nacional de Educação Básica (CONAB, 2008)

Esta Conferência teve como tema A Construção do Sistema Nacional Articulado de Educação. A página no site do MEC traz a seguinte descrição para falar do evento: “[...], discutir a educação brasileira com todos os setores ligados à educação básica a fim de melhorar o ensino e promover o efetivo aprendizado” (BRASIL/MEC, 2008, p.1). A temática relativa à educação do campo é trabalhada no documento final no Eixo IV Inclusão e Diversidade na Educação Básica. Este eixo logo no início apresenta a sua compreensão por diversidade "a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social (inclusive econômica) das diferenças. Ela é construída no processo histórico-cultural, na adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder" (BRASIL, 2008, p. 61).

Em seguida, desenvolve-se uma justificativa para o termo inclusão, deixando claro que Inclusão como cidadania não se ganha, se conquista. Sendo assim, é processo e resultado de luta. Compreende que,

[...], os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que a incorporação total ou parcial das pessoas excluídas dos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente. Eles exigem posicionamento político, transporte acessível, reorganização do trabalho na escola, do tempo escolar e da formação de professores e funcionários, a criação e a ampliação de espaços dialógicos com as comunidades escolares e a sociedade civil, o convívio ético e democrático dos alunos e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática face ao diverso (BRASIL, 2008, p. 63).

A diversidade não comporta a sujeição às condições de desigualdades existentes na sociedade. A educação supõe processos de compreensão e valorização da diversidade das relações compreendendo o físico e cultural como escolhas, construídas e a serem construídas. A prática educacional supõe um sentido amplo e não restrito ao processo escolar. O educar implica posicionar-se em atitude, postura de inclusão social.

Só há educação, no sentido pleno do termo, se ela for inclusiva e reconhecer a diversidade. Mas, além de sensibilidade, criticidade e reconhecimento para desencadear ações concretas, são necessários posicionamentos, práticas políticas e o entendimento da relação entre inclusão, exclusão e desigualdade, articulados a uma visão ampla de educação, sociedade sustentável e políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 63).

Esta afirmação compreende que a diversidade no processo educacional envolve a urgência de construção de políticas públicas não submissas às maneiras de pensar predominantes no espaço físico, temporal e cultural. Portanto, é um fazer além do domínio dos símbolos gráficos para conhecimento e adequação aos poderes estabelecidos. Dá-se na lógica de discussões sistemáticas em um conjunto diversificado. Inclui grupos e espaços normalmente deixados ou tratados em segundo plano, dentre estes, o campo, seus sujeitos e, por conseguinte, a educação do campo⁴⁴.

Dentre as políticas públicas para atender à diversidade, há de se formular políticas que viabilize: a autonomia das escolas do campo – administrativa e pedagógica (BRASIL, 2008, p. 74). A autonomia supõe discutir como existem e se organizam muitas escolas fora do campo. Um número significativo das “escolas no campo” é dependente de uma escola da cidade, são salas de extensão. Outras são unidades próprias de ensino, mas pensadas e administradas na ótica das unidades urbanas. Poucas consideram a realidade física e cultural a partir do território. Por isso, é importante considerar a urgência de, conforme a Conferência,

[...], ampliação da oferta da educação, em todos os níveis e modalidades, nas escolas do campo, por meio de políticas públicas efetivas e ações direcionadas ao fortalecimento e radicalização da interiorização da escola do/no campo como articuladora entre educação, políticas públicas e desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2008, p. 74, grifo nosso).

Este dado é curioso, sobretudo a partir dos movimentos sociais do campo. Eles compreendem que a escola do campo se faz no diferencial de não constituir ou ter escola para o simples domínio dos símbolos gráficos ou submissão às políticas dominantes. Ela é mecanismo de consolidação do saber sistemático no processo de lutas do território (SOUZA et al., 2016).

Com as lutas pela terra e conquistas empreendidas, entende-se que a escola necessária passa por ter como conteúdo curricular as lutas e o seu fortalecimento (MORISSAVA, 2001).

Esta compreensão assim é musicada por Gilvan Santos:

⁴⁴ O documento final assim trata dos conteúdos a serem contempladas considerando a diversidade nas discussões: “[...], o combate ao racismo e o sexismo; a promoção da equidade de gênero; a diversidade regional; a educação escolar indígena; a educação e afrodescendência; a educação quilombola; **a educação do campo**; a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, dentre elas as que têm deficiências, altas habilidades/super dotação e transtornos globais do desenvolvimento; a educação de pessoas privadas de sua liberdade; a educação e diversidade sexual e cultural” (BRASIL, 2008, p. 64).

Eu quero uma escola do campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada e conduzida coletivamente.

Eu quero uma escola do campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (bis)

Eu quero uma escola do campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.

Eu quero uma escola do campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.

Eu quero uma escola do campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro. (bis)
(Gilvan Santos).

Esta música deixa claro o conflito de interesses no conjunto social. O fato de expressar a escola que deseja sinaliza que, a escola existente, de modo geral, não corresponde às necessidades dos povos. A escola não deveria condicionar, sujeitar a sociedade a grupos estabelecidos no poder ou aos interesses predominantes (BOURDIEU, 1998d; BRUNO, 2005). Mas em contrapartida, a escola a ser construída, ou em construção, há de não ter cercas, contribuir no aprender a viver intensamente o processo histórico experienciado e, na dialética da vida, a construir o presente e o futuro.

Cabe ao Estado e, por conseguinte ao conjunto social, ampliar as oportunidades de escolarização em todos os espaços e a partir da realidade dos mesmos. No caso, a escola como mecanismo de dominação, objetiva-se a fortalecimento e radicalização de desenvolvimento (BRASIL, 2008). Para os movimentos do campo, a diversidade e inclusão, no que tange a educação supõe pensar e apropriar da escola, como sujeitos, com vista a tê-la ou fazer que seja instrumento de luta e conquista de melhorias. Supõe o fazer educativo não para o desenvolvimento sustentável, compreendido como integração ao sistema estabelecido, mas de inclusão social.

A Educação do Campo não se contenta, não se vê como mecanismo a adaptar ou contribuir para que os sujeitos se adaptem ao mundo estabelecido, no caso neoliberal. Mas articula a prática educativa ao processo político dos resistentes do campo. Esta lógica reafirma que os interesses nas relações sociais são conflitantes (BOURDIEU, 1989; NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009). Mas a escola há de ser “[...]. Querida e organizada coletivamente” (SANTOS, s/d; SOUZA et al., 2016).

A Conferência Nacional de Educação Básica - CONAB (2008) alerta para ampliar, criar e manter as escolas do campo e possibilidades de acesso. E, com relação aos Centros Familiares de Formação em Alternância, apresenta claramente uma postura favorável a implantação da Pedagogia da Alternância para as escolas do campo. Literalmente o texto diz:

[...], implantar e implementar políticas públicas de educação do campo e dos centros familiares de formação por alternância (Cefas) (sic), que respeitem e valorizem a agricultura, contemplando currículos específicos para os diversos níveis e modalidades, priorizando escolas de tempo integral [...], implantar, gradativamente, a pedagogia da alternância nas escolas do campo [...] (BRASIL, 2008, p. 77.78).

O destaque atribuído à Pedagogia da Alternância reafirma a posição de militantes, alunos, pais, professores e pesquisadores com os resultados satisfatórios da referida pedagogia (QUEIROZ, 2004).

Em se tratando do posicionamento por implantar e implementar a política de educação do campo, a Conferência não se restringe ao ensino básico. Envolve também o ensino superior (BRASIL, 2008). Além disso, trata do reconhecimento e do ter representatividade nos órgãos normativos. Entende que é fundamental, “[...], incluir, na composição dos conselhos de educação, no âmbito municipal, estadual e federal, a participação de

representantes indicados por movimentos sociais do campo, que comprovem acúmulo de experiências relativas à educação do campo (BRASIL, 2008, p. 78).

Esta é uma reivindicação a ser consolidada por diversos grupos sociais, espaços físicos e culturais. Além da educação escolar, tradicionalmente ser pensada e executada a partir do espaço urbano, os órgãos normativos, não tem representatividade das comunidades onde estão as escolas⁴⁵.

A Conferência Nacional de Educação Básica, no que concerne à diversidade do campo sinalizou iniciativas. As comunidades do campo e movimentos sociais conseguiram apresentar proposições que, apesar de não terem sido implantadas, indicaram, indicam o que se espera e quer para a educação do campo. A educação do campo precisa desenvolver a prática educativa escolar compreendendo a diversidade e não consagrando a desigualdade.

2.4.2 I Conferencia Nacional de Educação (I CONAE, 2010)

A I Conferência Nacional de Educação (I CONAE) foi realizada entre 28 de março e 1º de abril de 2010. O documento final resolve submeter à sociedade o debate quanto à instituição do Sistema Nacional de Educação. A possível instituição do Sistema, por conseguinte, haveria de deliberar os caminhos do Plano Nacional de Educação. Teve como temática central Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Esta Conferência foi resultado de um compromisso assumido na Conferencia Nacional de Educação Básica realizada em 2008. Aconteceu com envolvimento dos órgãos governamentais e da sociedade civil. Foi precedida por conferências municipais e estaduais no ano de 2009 (BRASIL, 2010).

A educação do campo está situada no Eixo VI denominado: Justiça Social, Educação e Trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. Neste eixo estão agregadas as seguintes temáticas:

[...], questão étnico-racial, quilombolas, indígena, do campo, ciganos, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional, é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais (BRASIL, 2010, p. 123).

O próprio documento reconhece que cada temática aqui incluída demanda, demandaria um possível eixo e longa discussão. Compreende também que sofrem um processo de

⁴⁵ Especificamente, o Conselho Estadual de Educação de Goiás e o Conselho Municipal de Goiânia não têm representantes ou alguém que estude as escolas do campo.

desconsideração no conjunto e carecem de valorização e inclusão social no que se refere a políticas públicas. Considerando que o objeto do presente estudo seja a educação do campo na ótica da Pedagogia da Alternância com base na Escola Família Agrícola de Orizona, atem-se a esta temática.

É importante lembrar que o tratar tal temática no conjunto da diversidade não importa dar menor valor. Não é deixar de considerar a diferença fundamental entre diversidade sociocultural e desigualdades socioeconômicas existentes. A valorização e respeito à diversidade não pode ser entendida com preservação de desigualdades econômicas.

A educação do campo é tratada na Conferência no espírito do Parecer do Conselho Nacional de Educação relativo à educação do campo (BRASIL, 2001). Está muito claro ao evidenciar que compreende a urgência de.

[...] Consolidar uma política nacional para a educação do campo e da floresta (de caboclos/as, indígenas, extrativistas, ribeirinhos/as, pescadores/as, quilombolas, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiras, agricultores/as familiares, assentados/as, sem-terra, sem-teto, acampados/as e de segmentos populares dos mais diversos matizes), articulada com o fortalecimento do projeto alternativo de sustentabilidade socioambiental que assegure a formação humana, política, social e cultural dos sujeitos, a partir do documento Referências para uma Política Nacional da Educação do Campo do Ministério da Educação e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC/SECAD), das propostas da Comissão Nacional de Educação do Campo e em diálogo com os movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 135 – o destaque é do Documento).

Este é um dos itens tratados que, sintetiza a postura da Conferência com relação à educação do campo como um todo. Aqui é importante considerar que já tinham sido realizadas as duas Conferências Nacionais de Educação do Campo (1998 e 2004), anteriormente mencionadas. Estava muito claro para os movimentos sociais que não bastava ter escola, mas esta deveria responder aos seus interesses dos sujeitos. Também, para o conjunto da sociedade estava se mostrando que tipo de escola o campo esperava e estava a construir, não escolas no campo, mas escola do campo (MORISSAWA, 2001; SOUZA et al., 2016). No dizer de Santos (s/d) que seja “símbolo e casa nossa, não alheia”.

Assim, compreende-se que a construção de um sistema nacional de educação passa por considerar as realidades existentes. Envolve ter e trazer como proposição curricular as disparidades socioeconômicas e realidades socioculturais dos espaços diversificados. A construção de um sistema nacional de educação há de englobar diversidades. Elas são conteúdos a serem consideradas e valorizadas com vistas à inclusão social (BRASIL, 2010, p. 123-163).

2.4.3 II Conferência Nacional de Educação (II CONAE, 2014)

A II Conferência Nacional de Educação (II CONAE) aconteceu de 19 a 23 de novembro de 2014 em Brasília⁴⁶. Merece destaque o fato de que a data inicialmente prevista era fevereiro do mesmo ano. A estratégia do Governo da Presidente Dilma em alterar a data prevista trouxe grandes perdas porque neste ínterim, a Presidência da República encaminhou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei do PNE 2014-2024.

As ações que precederam a realização da II Conferência foram significativas. Foi um processo democrático de construção. Ele envolveu o conjunto da sociedade brasileira nos seus mais diversos segmentos. Foi precedida pelas conferências municipais e estaduais com intensos estudos e manifestações a partir dos eixos do Documento de Referência (BRASIL, 2014). O tema foi: O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. O órgão responsável foi o Fórum Nacional de Educação, criado na Conferência de 2010.

O Documento Referência teve a organização e distribuição das temáticas em sete eixos. A distribuição foi feita pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas obedecendo as discussões desenvolvidas na I CONAE. Os eixos são:

- Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação
- Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos.
- Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente.
- Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem.
- Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social.
- Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho. Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos (BRASIL, 2014, p. 11).

Considerando que a temática do presente estudo seja Escola Família Agrícola de Orizona como uma alternativa para a educação do campo e estando este, no conjunto da Conferência, no Eixo II, tanto no Documento Referência quanto, no Documento Final, atem-se a este Eixo: Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. Para a Conferência, “[...]. A diversidade como dimensão humana deve ser entendida como a

⁴⁶ A data inicialmente prevista era fevereiro de 2014. Mas foi realizada no final do ano do mesmo ano. Na fase nacional da Conferência, realizada nos dias 19 a 23 de novembro de 2014, foi registrada a participação de 4.063 (Quatro mil e sessenta e três mil) pessoas, sendo 2.673 (dois mil, seiscentos e setenta e três) delegados credenciados; 234 (duzentos e trinta e quatro) palestrantes; 297 (duzentos e noventa e sete) observadores credenciados; e 859 (oitocentos e cinquenta e nove) entre organizadores, pessoal de apoio, convidados, imprensa, expositores, visitantes artistas (apresentações culturais) (BRASIL, 2014, DOCUMENTO FINAL, 2014, p. 10).

construção histórica, social, cultural e política das diferenças que se expressa nas complexas relações sociais e de poder” (BRASIL, 2014, p. 29). O reconhecimento da diversidade visa, empreender ações com vistas a efetivar o direito à diversidade, a justiça social e a inclusão, considerando os princípios da legislação brasileira.

Com base na legislação em vigor e nos órgãos normativos⁴⁷, o Documento Final tem na Proposição e Estratégia de nº 36 a preocupação de,

[...]. Consolidar a educação escolar no e do campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, de povos indígenas, povos da floresta, povos das águas e comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo a sustentabilidade socioambiental e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo [...]; (BRASIL, 2014, p. 42).

A Proposição e Estratégia de nº 62 traz a questão de “[...]. Fortalecimento e ampliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária” (BRASIL, 2014, p. 46). Na Proposição e Estratégia de nº 77 há a menção direta à temática em estudo: Educação do Campo e a Pedagogia da Alternância. A Conferência com vista a ampliar e fortalecer a oferta de educação escolar considerando a realidade e a construção científica afirma ser importante a Pedagogia da Alternância na educação do campo.

Garantir a pedagogia da alternância como metodologia de inclusão de camponeses e camponesas, por considerar os ciclos agrícolas de plantio e colheita, em que há o tempo escola, associado ao tempo comunidade, integrando as atividades teóricas às práticas, articulando conhecimentos científicos, filosóficos, culturais e técnicos que possam promover a reflexão sobre a realidade, para transformá-la (BRASIL, 2014, 2014, p. 48).

Destaca-se ainda que, a Proposição e Estratégia de nº 79 vê a importância de reverter o fechamento de escolas do campo. Além disso, programar ações para a conservação e estudos próximos à moradia dos alunos⁴⁸. “[...]. Nesse contexto, o fechamento das escolas do campo é vetado sem que haja amplo debate com a comunidade e os movimentos sociais do campo, [...]” (BRASIL, 2014, p. 48).

⁴⁷ No presente estudo trata-se, sobretudo destes: CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LEI N. 9394/96, DECRETO N.7.352/2010, Resolução CNE/CEB 01//2002 e CNE/CEB 02/ 2008, que definiram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Parecer CNE/CEB 36/2001, PARECER CNE/CEB Nº: 1/2006.

⁴⁸ No ano de 2015 é aprovada emenda na Lei 9394 com relação ao fechamento de escolas no espaço não urbano. Art. 28.[...]

Parágrafo Único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996).

Até o momento, neste capítulo trabalhou-se o conceito de educação e mais especificamente a diferença conceitual evidenciada no processo histórico de educação rural e educação do campo. A história com os conflitos, resultantes de interesses inerentes nas relações sociais, possibilitou às camadas excluídas e movimentos sociais do campo compreender que não basta a escola. A educação escolar precisa ser do campo e no campo (MORISSAWA, 2001). A educação, no caso a educação escolar, se faz no processo histórico. Nela há interesses em confrontos: perpetuação das condições estabelecidas ou resistências às condições impostas. A educação do campo compreende prática educativa a partir de um projeto em construção dos sujeitos do campo.

2.5 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E HISTÓRICOS

[...] essa pedagogia leva o jovem a alternar sessões na família/comunidade e na própria escola. A Alternância se dá de forma integrada, pois o trabalho e o estudo são dois momentos interligados, porque em ambos se aprende e se interage. Essa pedagogia desenvolvida em uma interação entre jovens, monitores, mestres de estágio e famílias, fazendo deles os principais agentes educacionais (ARAUJO, 2007).

Para tratar da Pedagogia da Alternância/Escola Família Agrícola é fundamental considerar os fundamentos históricos e teóricos da educação na perspectiva filosófica e metodológica da Pedagogia da Alternância. Esta tese considera/partilhada compreensão de que sua origem situa-se na França e sua expansão para o mundo, em especial com recorte para a sua presença no Brasil e no Estado de Goiás.

A educação é constante na vida do indivíduo, passa por meios e condições variadas.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

A educação é tarefa do Estado, da sociedade, como preconizam as constituições brasileiras. A escola, a família, bem como o conjunto social precisam se ver como parceiros. Em uma visão mais ampla do processo educativo, sobretudo, compreendendo educação como um processo constante, é possível compreender que a escola é elemento importante, mas não abarca a totalidade do ato educativo (RIBEIRO, 2007).

A história da educação tem passado por caminhos diversos. Dentre eles, algo que tem chamado atenção é a leitura relativa a experiências criadas e vivenciadas nos diversos

espaços, físicos e culturais. A educação em si é processo dialético (ARENDDT, 1992, p. 234). Passa pelo conflito inerente na dinâmica da vida como “campo de forças antagônicas ou complementares [...]” (BOURDIEU, 1989, p. 81). A prática educativa supõe tomar uma posição, estar de um lado, ter/tomar um partido nas relações sociais. Quem educa, educa a partir de uma postura política. Induz ou conduz a determinado espaço ou ideia (FREIRE, 1981; SILVA, 2012).

A capacidade e disponibilidade de fazer memória histórica é compreender a dialética aí estabelecida com vistas ao enfrentamento. O enfrentamento passa por busca, construção, reconstrução, preservação ou rompimento com a situação ou condição que exclui ou inclui no processo social, passado e presente (JESUS, 2016). No que se refere a uma educação libertadora, o “uso da memória histórica, possibilita, induz à mudança, ao vir a ser” (ARENDDT, 1992, p. 234).

Em se tratando da instituição escolar, a prática educacional e pedagógica é, especificamente do espaço dominante. A constituição e construção do fazer educativo se dão em um espaço determinado e em confrontos decorrentes dos interesses que perpassam as relações (BOURDIEU, 1989). Esta dinâmica, logicamente, envolve toda e qualquer escola. “Toda unidade de ensino há de considerar, no processo, a realidade local, compreendendo-se, no conjunto global” (CARDOSO; RIBEIRO, 2006). Dá-se no preocupar-se com o saber popular e o saber científico. A Pedagogia da Alternância se dá nesta dinâmica, realidade local e construção científica no lócus escolar.

Antes de continuar a exposição sobre a referida Pedagogia, é importante tratar de como a alternância pedagógica pode se apresentar e ser concebida. Em um Parecer do CNE para responder a uma provocação dos CEFFAs, o relator compreende que existem três tipos de alternância nos CEFFAs⁴⁹:

- a) Alternância justa positiva, que se caracteriza pela sucessão dos tempos ou períodos consagrados ao trabalho e ao estudo, sem que haja uma relação entre eles.
- b) Alternância associativa, quando ocorre uma associação entre a formação geral e a formação profissional, verificando-se portanto a existência da relação entre a atividade escolar e a atividade profissional, mas ainda como uma simples associação.
- c) Alternância integrativa ou copulativa, com a compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos

⁴⁹ Os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), se organizam em três associações - UNEFAB, ARCAFAR – SUL e ARCAFAR - NORTE - NORDESTE - congrega as EFA, CFR e ECOR, somando 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância (BRASIL, 2006, p. 2). Segundo Queiroz (2004, p. 32), essa denominação foi assumidas por algumas unidades que trabalham com a alternância a partir de 2001. Para maiores informações veja o Anexo II.

formativos. Neste caso, a alternância supõe estreita conexão entre os dois momentos de atividades em todos os níveis – indivíduos, relacionais, didáticos e institucionais. Não há primazia de um componente sobre o outro. A ligação permanente entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento contínuo de ir e retornar [...] (QUEIROZ, 2004 apud BRASIL, 2006, p. 3, grifo nosso).

O presente estudo parte da preocupação e proposição do terceiro tipo de alternância, integrativa e copulativa. Neste aspecto merece ressaltar que ao tratar de Pedagogia da Alternância nos CEFFAs, no caso na escola Família Agrícola de Orizona, está se referindo a uma especificamente, integrativa e copulativa - real. Isto supõe compreender que é uma mutua troca ou comunhão de conhecimento e experiências compartilhadas. A alternância de espaço físico é um momento, elemento da Pedagogia da Alternância. A formação compreende a

[...]. Combinação de períodos integrados de formação na escola (tempo escola) e formação na família/comunidade (tempo comunidade), possibilitando a flexibilização da organização do trabalho pedagógico, adequando-o à realidade dos sujeitos educativos. [...]. Busca formação teórica e prática global; Permite ao estudante a construção do seu próprio projeto pedagógico; Possibilita a atuação crítica sobre a realidade (BRASIL. MEC/SECADI, S/D).

No que concerne à Pedagogia da Alternância, no caso da Escola Família Agrícola, é importante sinalizar que desde a sua origem na França, ela supõe um envolvimento entre a instituição familiar, comunidade, escola e outros (ARAÚJO, 2007, p. 44). Para Alves (2012, p. 16), a origem da Pedagogia da Alternância partiu de reflexões provenientes de preocupações com o contexto da França no meio rural. Queiroz (2004) compreende que na unidade escolar que desenvolve a alternância como prática pedagógica ocorre em maior intensidade este envolvimento, da família/comunidade que é parte integrante da existência e prática escolar. Uma mãe entrevistada afirma que a escola, no caso, a EFAORI, tem uma filosofia diferente, procura formar na responsabilidade com a família e a sociedade (SAC – Informação verbal)⁵⁰. Esta pedagogia compreende um currículo, desde a origem, integrado entre família e instituição escolar.

O objetivo educativo estaria num currículo desenhado que articulasse cotidiano, relações sociais, família e as ruralidades de trabalho e produção agrícola, como também reforçasse a sociabilidade para a reprodução social e estilos de vida do campo. Para tornar exequível o projeto educativo e criar um ambiente capaz de valorizar a cultura campesina, recorreram à Pedagogia da Alternância (ALVES, 2012, p. 19).

Considerando que a consciência histórica não é fixar-se no passado, viver o saudosismo, a memória histórica propicia uma postura de enfrentamento, rompimento com

⁵⁰ SAC são as iniciais da entrevistada. No final do trabalho há um resumo das entrevistas e depoimentos com relação à Escola, EFAORI. As entrevistas estão nos apêndices.

situação ou condição que exclui do processo social. O conhecimento histórico possibilita a mudança, o aventurar-se com vistas ao novo. Demonstra que não findou o processo, mas é “estado de vir a ser” (ARENDDT, 1992, p. 234). Por estes e outros aspectos, no que se refere à história da educação escolar no mundo atual, sobretudo da educação do campo, uma linha a ser estudada é a Pedagogia da Alternância.

É importante ter uma visão do processo histórico que envolve esta pedagogia: da sua origem na França à chegada ao Brasil e, por conseguinte em Orizona, onde está o objeto do presente estudo, a Escola Família Agrícola de Orizona - EFAORI⁵¹. A intenção do estudo em pauta é estudar a educação do campo, adentrando especificamente à alternância como prática pedagógica a partir da Escola Família Agrícola de Orizona. O retorno, ou conhecimento do processo histórico se dá com a compreensão de que a história favorece cultivar a memória.

2.5.1 Processo de Constituição da Pedagogia da Alternância: da França para o Mundo

É importante observar que a França, no século XIX, com os avanços do capitalismo, apresenta uma situação diferenciada em relação ao restante da Europa. Havia um considerável número de pequenos proprietários (QUEIROZ, 1997). Mesmo assim, a situação para as camadas pobres era difícil. Os camponeses eram e se viam excluídos das ações do Estado.



Figura 1 – Localização da França na Europa.

Fonte: <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=BCtxV676HfHM8AeDw6yADg#q=mapa+da+fran%C3%A7a> Acessado em: 26 jan. de 2016

⁵¹As escolas famílias agrícola estão ligadas a uma rede denominada Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFAs. Eles são constituídos por: Escolas Famílias Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Escolas Comunitárias Rurais (ECOR), Escolas de Assentamentos (EA), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM), Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Casas das Famílias Rurais (CDFR) e Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR). Para maiores informações veja: QUEIROZ (2004) e Parecer CNE/CEB nº 01/2006, (BRASIL, 2006).

Na região de Sérignac-Péboudou a alternativa encontrada para enfrentamento das dificuldades é a criação do Sindicato para apoio e resistência dos camponeses.



Figura 2 - Localização Geográfica de Sérignac-Péboudou no Mapa da França.

Fonte: Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/47410+S%C3%A9rignacP%C3%A9boudou,+Fran%C3%A7a/@44.6177171,0.5001821,13z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x12aae3e61b8f16d1:0x8d61fb7b14b0ab93!8m2!3d44.614311!4d0.541504>>. Acessado em: 26 jan. 2016

Até certo ponto, é possível dizer que a Pedagogia da Alternância se dá, inicialmente, no processo sindical. Mas não se restringe ao Sindicato. Araújo (2007), retomando estudos de outros autores, afirma que “[...], a origem da pedagogia da alternância se dá a partir da criação do sindicato, como meio de busca de intervenção frente à exclusão vivenciada”.

A criação dessas escolas remonta ao ano de 1911, quando um sacerdote católico, Padre Abbé Granereau (1885 - 1988), filho de camponeses, que vivenciou muito de perto as injustiças e pressões, entre outras dificuldades do homem do campo, na luta por uma vida mais digna, funda um sindicato rural com o objetivo de ajudar os camponeses a superarem a situação de isolamento e individualismo proporcionado pelas elites francesas (NOSELLA, 1977) (ARAÚJO, 2007, p. 41).

Esta realidade compreende que, no conjunto político, econômico e social, por volta dos anos de 1930, na França, também no que se refere à educação, a situação era complicada. Isto porque

[...], a França da década de 30 encontra-se, de um lado com um Estado desinteressado dos problemas do homem do campo e sua educação, pois o interesse era o ensino urbano, e, por outro lado, com uma igreja que tinha preocupação com os camponeses, mas não tinha propostas quanto à educação rural (QUEIROZ, 1997, p. 43).

Diante da situação/condição vivenciada, resultava aos camponeses a interrupção dos estudos dos filhos. Alves (2012) compreende que alguns agricultores viam a necessidade de

maior organização para acompanhar e imprimir possíveis transformações. À maioria destes agricultores, guardadas as devidas proporções, como nos dias de hoje, aos filhos, só restava parar os estudos e auxiliar os pais na luta pela sobrevivência.

As famílias precisavam da presença e do trabalho dos filhos e ao mesmo tempo não tinham condições de mantê-los nas cidades. E essa a realidade que estava posta aos pais, aos sindicatos, cooperativas e à igreja. A realidade social, econômica, política e educacional impunha desafios novos e exigências às famílias rurais francesas, às suas organizações e lideranças (QUEIROZ, 1997, p. 43).

Frente à consciência de lutas, há a necessidade de confrontos e descobertas de alternativas para favorecer à vida do/no campo. Não basta a terra, é necessária uma escola que responda aos interesses do meio (MORISSAWA, 2001). Sendo assim, a origem da Pedagogia da Alternância e, por conseguinte das Escolas Família Agrícolas (EFAs), está na “história das Maisons Familiales Rurales ou Casas Familiares Rurais Francesas” (ARAÚJO, 2007, p. 41). Têm sua origem no espaço e realidade francesa entre 1900 - 1940. Dá-se na busca de uma escola do e para o meio rural (NOSELLA, 2014). Daí, a Pedagogia da Alternância, inicialmente consistia em “[...], escolas informais de ‘curso livre’, isto é, sem nenhuma autorização legal de órgãos competentes, numa forma de extensão rural” (ALVES, 2012, p. 21).

A escola urbana não respondia aos interesses dos jovens agricultores e da própria realidade do espaço não urbano. Queiroz (2004) destaca que havia um descontentamento dos jovens em relação às escolas na cidade.

Vale lembrar que o filho de Jean Peyrat, Yves, não queria mais prosseguir os estudos: “papai eu te obedecerei em tudo, mas para a escola superior, terminou, eu não voltarei mais. Eu quero ser agricultor. Lá não se faz agricultores”. (Granereau, 1968:48). Alias, é esse fato da recusa de Yves em continuar a estudar nos cursos complementares que provoca as primeiras discussões entre Jean Peyrat e Granereau. E é esse fato, dialogado, refletido pelos dois que provocou as reuniões e as discussões com os demais agricultores e com o SCIR (QUEIROZ, 2004, p. 66).

Partindo desta constatação, outros três jovens também se manifestam contrários em ir para a escola convencional, da cidade. A solução encontrada foi que os jovens seriam acompanhados pelo Padre Granereau na casa paroquial. Lá seriam orientados nos estudos, mas periodicamente voltariam para o convívio dos pais na comunidade de origem (ARAÚJO, 2007, p. 42). Esta dinâmica histórica possibilita afirmar que as “casas rurais”, na sua origem, não se compreendem como escola isolada do meio e do desenvolvimento local. Sendo assim

[...], o sacerdote e os primeiros agricultores tinham inventado a alternância, mas, para eles, isso nada mais era que uma prática, sem refletir sobre o que isso poderia representar para a educação, [...] inventaram o internato, mas não construíram uma teoria sobre o ambiente educativo” (NOSELLA apud ARAÚJO, 2007, p. 43).

Em outras palavras, encontraram uma solução que não veio dos espaços acadêmicos, mas das necessidades e organizações dos camponeses. No ano de 1937, o número de alunos cresce e a formação se estabelece em Lauzun com espaço próprio. Assim desobrigam o Padre Granoreau da responsabilidade econômica e de acompanhamento dos alunos (QUEIROZ, 2004 e ARAÚJO, 2007).

Estudos sinalizam uma expansão da formação em alternância.

Na década de 1940 houve uma grande expansão de experiências voltadas para a Pedagogia da Alternância, que hoje se fazem presentes em quarenta países nos cinco continentes. Esses Centros Familiares estão representados por 1325 CEFFAs, filiados à AIMFIR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural, sediada na França (GARCÍA-MARIRRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010 p.110). A Associação procura manter a unidade da Pedagogia da Alternância respeitando as peculiaridades de cada nação (ALVES, 2012, p. 18).

A educação em alternância ganha espaços na França e ultrapassa as fronteiras francesas. Atingi outros países da Europa, da Ásia, da América e da África. Conforme Antunes, Bernartt e Mussucatto (2014) a mais aproximada distribuição pelos continentes seria a seguinte:

Quadro 1 – Distribuição dos Ceffas Pelos Continentes

Europa	América	África	Ásia	Oceania
523	603 (Brasil 273)	196	04	12

Fonte: ANTUNES; BERNARTT; MUSSUCATTO (2014, p. 5)

De acordo com o estudo apresentado, pelos pesquisadores acima citados,

[...]. Dentre todos os países do mundo, a França é o que possui o maior número de CEFFAs, 460, seguido do Brasil com cerca de 263 CEFFAs. Em terceiro lugar, está a Argentina com cerca de 114, seguida da Guatemala com 104 e da Espanha com 55 CEFFAs (ANTUNES; BERNARTT; MUSSUCATTO, 2014, p. 5).

Os Centros Familiares de Formação em Alternância, CEFFAs, “[...], a formação integral dos jovens do meio rural, adequada à sua realidade, incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias [...]” (BRASIL, 2006, p. 3). A pedagogia, compreendendo que o ser está em constante processo de crescimento. A alternância proporciona o desenvolvimento em todas as dimensões da existência, pessoal e coletiva.

Compreendendo a distribuição no mundo e o como objetivam a educação é importante ver como chegaram ao Brasil e estão aqui distribuídos. Mas antes é necessário o conhecimento teórico metodológico da formação com a pedagogia em pauta.

Para entender a fundamentação teórico-metodológica da Pedagogia da Alternância, o estudo parte, entre outros de Gimonet (2005, 2007) e Queiroz (1997, 2004 e 2006). O ponto de partida são os pilares da formação em Alternância. Os pilares da formação em alternância são compreendidos como duas finalidades por dois meios.

As finalidades de um CEFFA são a Formação Integral dos jovens e o Desenvolvimento do Meio onde vivem. Para alcançar estas finalidades, os CEFFAs utilizam os seguintes meios: a Associação Local e a Alternância (QUEIROZ, 2004, p. 91 – destaque é do autor).

Os pilares sinalizam a razão de ser da pedagogia desenvolvida pelas unidades escolares. A UNEFAB entende que o CEFFA, “[...] é uma associação de famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o desenvolvimento sustentável e solidário do campo através da formação dos adolescentes, jovens e suas famílias (UNEFAB apud QUEIROZ, 2004, p. 91).

Além destes pilares que sustentam o pensamento e a proposição, as unidades têm os instrumentos pedagógicos. Estes são mecanismos do processo de ensino que favorecem a aprendizagem e a conservação dos princípios que embasam a formação em alternância. Eles são constituídos e utilizados conforme as condições e realidades onde estão estabelecidas os Centros, mas resguardando a preocupação em preservar a dinâmica de formação em alternância.

Em geral, os instrumentos metodológicos da alternância utilizados pelos CEFFAs são: plano de formação; plano de estudo; caderno da realidade; caderno didático; visitas de estudo; intervenções externas; estágios; caderno de acompanhamento; projeto profissional do jovem; visitas às famílias; e a avaliação (QUEIROZ, 2004, p. 48).

O plano de formação permite a integração entre a experiência formativa na família/tempo comunidade e a desenvolvida na unidade escolar, CEFFA (UNEFAB, 1999^a, apud QUEIROZ, 2004). Favorece a

[...], permanência no campo, utilizando novas tecnologias e recursos; a formação humana e a formação para a cidadania e, sobretudo, uma preocupação com o engajamento sociopolítico nas comunidades, movimentos sociais e sindicais (ALVES, 2012, p. 21).

No plano de formação estão estabelecidos os mecanismos e, por conseguinte, os temas geradores do processo de formação (ALVES, 2012).

O plano de estudos na alternância integrativa é de fundamental importância no que concerne à ligação dos dois espaços/tempos de formação, espaço escolar e comunidade.

orienta, organiza o conhecimento científico e a realidade experienciada pelo aluno e familiares. Pode-se afirmar que “[...], é o ‘principal instrumento metodológico na articulação autêntica entre: casa-escola, conhecimentos empíricos e teóricos, trabalho e estudo’” (BEGNAMI apud QUEIROZ, 2004, p. 48). O plano de estudos passa por cinco momentos:

- 1 – Há a elaboração de um questionário para pesquisar e questionar os pais e o meio de onde vive o aluno;
- 2 – O questionário objetiva e pesquisa proporcionando um diálogo entre as pessoas e estimulando a ultrapassar o espaço e o tempo vivenciado;
- 3 – Dá-se com a colocação em comum no tempo escola onde, em confronto com outras experiências busca as raízes da realidade observada;
- 4 – Nesta lógica de colocações dos alunos há a dinâmica de aprofundamento desenvolvida pelos monitores/professores;
- 5 – Por fim trabalha-se para as conclusões em relação às realidades experienciadas (QUEIROZ, 2004, p. 78).

O momento número 5 não sinaliza conclusão no sentido de finalizar, mas de colocar-se como ponto de partida a continuar o processo de construção em alternância do conhecimento. Por isso, o plano de estudos compreende as etapas, processos por onde e pelo qual passa a realidade e dinâmica dos CEFFAs.

No caderno da realidade o aluno registra o conhecimento sobre a realidade e os estudos de aprofundamento. Poderá sistematizar a vivência experimentada a partir do plano de estudos. conseqüentemente, compreende o quanto os conhecimentos se completam. Pode “[...], perceber quanto conhecimento vindo do meio sócio familiar interfere em sua vida, e como a escola colabora em aprofundar e adicionar novos conhecimentos ao aluno e familiares” (ALVES, 2012, p. 42).

As visitas de estudos são oportunidade de acompanhamento pelos monitores das atividades desenvolvidas pelos alunos no espaço da comunidade familiar. O casal IC e JRBC entrevistado afirma que a escola desenvolve boa formação (informação verbal).⁵² Possibilitam experienciar de maneira mais efetiva a parceria: unidade escolar, CEFFA, e família.

O CEFFA e a Pedagogia da Alternância requerem um elo afetivo forte entre alunos e o corpo docente da escola, para que o processo de ensino se dê realmente em um contexto familiar. Portanto, torna-se necessário que a escola e a família tenham um relacionamento próximo. As visitas são de cunho pedagógico e técnico, quando os pais e professores avaliam o desempenho do aluno, seu crescimento, a participação da família. Dentro da proposta técnica da visita, está a contribuição da escola para a solução de prováveis problemas encontrados nas atividades rurais da família e que podem ser apresentadas ao técnico da escola que realiza a visita. Outra e importante contribuição da visita é a avaliação do desempenho do jovem a partir de seu contexto. As visitas permitem avaliar os aspectos sociais e culturais do jovem, avaliar o ponto de vista dos pais relacionado à formação que o jovem está recebendo no CEFFA (ALVES, 2012, p. 42.43).

⁵² O resumo da entrevista está no final do texto.

Entretanto, devido às diversas condições, sobretudo sócio econômicas das famílias e, por conseguinte dos CEFFAs, este instrumento sofre limitações. As visitas deveriam ser constantes, mas não o são. “[...]. A variação das visitas é muito grande entre as EFAs, indo de uma a vinte por ano” (QUEIROZ, 2004, p. 49). Mas são intensamente valorizadas no processo educacional dos CEFFAs⁵³.

No que se referem às Intervenções Externas, estas se dão a partir de eventos extras ao cotidiano da Unidade. Pode ser um evento fora do espaço do CEFFA ou uma ação desenvolvida eventualmente no mesmo. Também aqui varia de CEFFA para CEFFA.

Por fim pode-se afirmar que o caderno de estágio, o caderno de acompanhamento; projeto profissional do jovem e a avaliação fazem parte do processo, e estão intensamente interligados. O primeiro se orienta na prática de atividade relativa ao curso, no caso de Orizona é Ensino Médio integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária; o segundo envolve desde atividades do espaço familiar ao centro de formação. Meio que configura a sistematização do processo científico do conhecimento. Tudo isso se dá em um processo contínuo de avaliação. Avaliação está desde a origem para configurar o plano de formação e de estudos, da unidade escolar e do indivíduo.

Tudo isso é desenvolvido com o auxílio de monitores (formadores), de forma que o aluno levanta situações vivenciadas na realidade familiar, busca novos conhecimentos para explicar, compreender e atuar, partindo do senso comum para alcançar o conhecimento científico (BRASIL, 2006, p. 4).

No processo pedagógico com base na alternância, o fato de mudança de espaços físicos e sociais propicia que seja uma pedagogia em movimento. Uma diversificação de ações que envolvem diferentes espaços físicos, cronológicos e condições do cotidiano do aluno, da família e da comunidade. “[...], de maneira mais global, o processo pedagógico baseado na alternância torna o jovem ator e não mero expectador de sua formação, sujeito ativo e não simples objeto de ensino” (GIMONET, 2005). A Professora L. M. R. A., faz a seguinte afirmação:

—“Entendo que um sentido para o aluno que estuda na EFAORI é o ser mais humano. A capacitação pessoal e profissional compreende o respeitar e valorizar as pessoas e o meio de atuação” (informação verbal)⁵⁴. As atividades escolares não se restringem à sala de aula.

⁵³Os Pais de um aluno da Escola Família Agrícola de Orizona, Mateus, se referindo às visitas dos monitores afirmou mais ou menos assim: Na visita o monitor observa a atividade desenvolvida pelo aluno (meu filho). Na observação também agente aprende (Visita na propriedade de um aluno em 7 e 8 de julho de 2016). Veja fotos da propriedade do Mateus no Anexo III

⁵⁴ O resumo está no final deste.

Estão em todos os locais adequados e abrangidos no processo formativo educacional escolar (Parecer CNE/CEB nº 5/97, apud, BRASIL, 2006).

Portanto, o desenvolvimento da Alternância subentende um envolvimento e “alargamento” da compreensão de educação e do processo educacional. O Curso geralmente, ensino médio e técnico profissionalizante, tem duração de três a quatro anos. O tempo escola e comunidade compreendem a permanência do aluno, estudante de uma ou duas semanas em cada espaço/situação/espço. Isto varia de Centro para Centro, conforme a realidade e definição da comunidade sujeita do processo, CEFFA, enquanto instituição de ensino e envolvidos. Assim, segundo o Parecer CNE/CEB Nº 01/2006, o fato da alternância de espaço físico do alternante/estudante não impede o cumprimento do tempo escola que a legislação o determina⁵⁵.

A carga horária anual ultrapassa os duzentos dias letivos e as oitocentas horas exigidas pela Lei de Diretrizes a Base da Educação Nacional. Os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade) são contabilizados como dias letivos e horas, o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo (BRASIL, 2006, p. 4).

O CEFFA é dinâmico e prolongado, não é estático, não se restringindo ao espaço/situação. Vai do espaço físico onde está a Unidade, à casa/comunidade/contexto do “aluno” aos demais espaços físicos sociais e culturais por onde vive o educando. De uma maneira ou outra, envolve realidades do existir do estudante e comunidade parceira. Portanto, compreende-se que a conceituação de formação em alternância seja ampla.

Consiste na formação da pessoa utilizando espaços e tempos diferentes divididos entre o meio socioprofissional (família, comunidade e trabalho) e meio escolar em interno (com monitores e outros colaboradores) guiado por uma proposta que visa à formação integral do educando e o desenvolvimento do meio em que está inserido (PEREIRA, 2005, p. 63).

Esta prática educativa se dá empreendendo uso dos instrumentos imprescindíveis no processo formativo, em alternância. Mas para isso é importante ter claro os “espaços geográficos ou temporais”. No entender de Gimonet (2007, p. 30), são três tempos sequenciais.

⁵⁵ Entretanto é importante considerar a observação do referido Parecer: A rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), que se organiza em três associações – UNEFAB, ARCAFAR – SUL e ARCAFAR – NORTE – NORDESTE – congrega as EFA, CFR e ECOR, somando 217 escolas que adotam a Pedagogia da Alternância. O presente parecer refere-se especificamente a essa rede (BRASIL, 2006).

Quadro 2 – Espaços e Tempos dos CEFFAs

O meio familiar, profissional, social	O Ceffa	O Meio
Experiência Observações, investigações, análise (saberes experienciais)	Formalização-estruturação Conceituação (Saberes teóricos e formais)	Aplicação-ção Experimentação (Saberes-ações)

Fonte: GIMONET (2007, p.30).

Gimonet (2007) destaca que os tempos são interligados, se retroalimentam. Dando-se em disposição que envolve essencialmente: finalidades e princípios. As finalidades compreendem a formação integral, a educação no sentido de inserção sócio profissional, com vista a contribuir para o desenvolvimento do meio. Esta condição parte do princípio de privilegiar a experiência cotidiana.

A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente [...]. Uma formação contínua na descontinuidade das atividades (GIMONET, 2007, p. 29).

Tempo e atividades no espaço escolar e no espaço comunidade se entrecruzam. São dois períodos estabelecidos e em construção permanentes, onde se dá o processo formativo.

No período na escola, permite a recuperação e a valorização de aspectos humanos e espirituais, além da consolidação de hábitos sociais, superação do individualismo por meio do trabalho e vivência em grupo, bem como a garantia de uma formação global pelas reflexões e análises conjuntas da sua própria realidade e da realidade dos demais colegas.

O período na família, a vivência na comunidade e o trabalho são formas de consolidar as informações trazidas da escola para a vida e da vida para a escola, tornando esse meio um instrumento pedagógico, pois cabe à família auxiliar e acompanhar o processo educativo do estudante, bem como colaborar na elaboração dos instrumentos pedagógicos eu são desenvolvidos no período da família (PEREIRA, 2005, p. 63-64).

Na Pedagogia da Alternância o tempo escola e tempo Família/Comunidade desenvolvida nos CEFFAs são compreendidos como um momento, no todo do processo educativo“ [...]. A Pedagogia da Alternância extrapola os quadros e os muros da ‘escola’ e de suas práticas habituais” (GIMONET, 2007, p. 48). Pressupõe a formação nos espaços físicos e culturais do existir. Supõe a postura de cooperação e autonomia.

Nos tempos e espaços alternados e sequenciais estão os referenciados instrumentos pedagógicos compreendidos e desenvolvidos: “Plano de Estudo, Colocação Comum,

Intervenção Externa, Visita de Estudo, Caderno da Realidade, Projeto de Vida e Profissional do Jovem, Estágios, Acompanhamento Personalizado, Visita a Família” (PEREIRA, 2005, p. 64). E, compreendendo que a realidade exige ou predispõe uma prática específica, os CEFFAs se dão construindo ou sendo constituídos conforme os locais onde se estabelecem.

A Pedagogia da Alternância, originária na França, não é a mesma que se instalou na Itália, como a da Itália não é a mesma que se instalou no Brasil ou qualquer outro espaço. Os instrumentos são desenvolvidos, mas com realidades e condições específicas de cada espaço.

Para tanto, é fundamental ter claro que a formação em alternância efetiva-se em uma “alternância integrativa real ou copulativa” (BRASIL, 2006, p. 3)⁵⁶. Esta condição está na origem da alternância. Ela surgiu no conjunto de preocupações com a situação do meio rural (ALVES, 2012, p. 16; ARAÚJO, 2007). Sendo assim, a família/comunidade é parte integrante da existência e prática escolar. A gestão da Escola é feita pela Associação de Pais (GIMONET, 2005; QUEIROZ, 2004). Além disso, o currículo desde a origem integra família e instituição escolar.

O objetivo educativo estaria num currículo desenhado que articulasse cotidiano, relações sociais, família e as ruralidades de trabalho e produção agrícola, como também reforçasse a sociabilidade para a reprodução social e estilos de vida do campo. Para tornar exequível o projeto educativo e criar um ambiente capaz de valorizar a cultura campesina, recorreram à Pedagogia da Alternância (ALVES, 2012, p. 19).

Pois,

a alternância pode ser facilitadora desse desenvolvimento pessoal provocando processos de relações e de distanciamentos, de encontros e de enfrentamentos como os outros e com as realidades, em outras palavras, de personalização e de socialização. [...]. As relações são ambivalentes, mas o essencial é o diálogo. [...]. Além da família, a alternância oferece, ao adolescente, possibilidades de encontros, de diálogo com outros adultos e, conseqüentemente, de confrontos das gerações entre a experiência e aquela a ser feita. O integracional, a transmissão da memória e da cultura, a ligação entre o passado, o presente e o futuro, ou seja, a situação no tempo como no espaço representam dimensões essenciais da construção da pessoa (GIMONET, 2005, p. 11).

Assim, é possível compreender que a pedagogia dos CEFFAs, ao promover a formação escolar, compreende no processo formativo o ser como todo. Isto envolve o seu

⁵⁶ Queiroz (2004) para falar de alternância real ou copulativa compreende que ela se caracteriza por uma “compenetração efetiva de meios de vida sócio-profissional e escolar em uma unidade de tempos formativos. Esta alternância, que até hoje permanece apanágio das Casas Familiares Rurais, supõe uma estreita conexão entre estes dois momentos de atividades a todos os níveis, quer sejam individuais, relacionais, didáticos ou institucionais. Os componentes do sistema alternante recebem um lugar equilibrado, sem primazia de um sobre o outro. Além disso, a ligação permanente que existe entre eles é dinâmica e se efetua em um movimento de perpétuo ir e retorno, facilitando por esta retroação, a integração dos elementos de uma a outra. É também a forma mais complexa da alternância, seu dinamismo permitindo uma evolução constante... As relações alternantes são essencialmente dinâmicas” (BOURGEON apud QUEIROZ, 2004, p. 94).

espaço físico e cultural no conjunto das relações empreendidas. A inter-relação se dá de maneira automática, pois, “[...]. A alternância oferece essas oportunidades de confronto com a realidade, com suas sujeições, exigências e os esforços que ela impõe” (GIMONET, 2005, p. 11). É ilustrativa a riqueza no/do processo educativo dos CEFFAs.

[...], a diversidade, multiplicidade de situações no espaço e no tempo, que permitem uma visão ampla, aberta, planetária, mundial da realidade educativa. Esse intercâmbio de conhecimentos, de situações e de experiências, traz novas problemáticas, que tem com consequência, a necessária adequação e inovação em relação à realidade em constante mutação (CALVO, 2005, p. 22).

A aprendizagem/formação do adolescente/jovem nos CEFFAs é processo interativo ao seu espaço sócio cultural, meio e a unidade escolar. É o construir acadêmico associado, integrado à realidade de origem, experienciada e possíveis “espaços” encontrados e a serem desafiados. Isto porque a construção do processo pressupõe os quatro pilares com base nos dois meios e nas duas finalidades que interagem.

Finalidades → Formação Integral <> Desenvolvimento do Meio.

Meios → Alternância <> Associação Local.

Diante da lógica apresentada até o momento, é importante compreender que o presente estudo vê a formação dos CEFFAs, no caso, a Escola Família Agrícola de Orizona como reação ao processo educativo predominante. A escola tradicional, na sua lógica organizacional, responde aos setores e compreensão dominantes, à cultura legítima (BOURDIEU, 1998d; BRUNO, 2005). Nos CEFFAs a proposição é diferente.

O objetivo não é desvincular os jovens educandos de suas famílias e de seu meio. [...]. esse (sic) processo pedagógico, baseado no conhecimento contextualizado e na participação dos sujeitos sociais para discutir problemas e encontrar soluções [...] (PINHEIRO; SANTOS, 2005, p.38).

A relação empreendida no processo propicia o fazer educativo que compreende uma sinergia: espaço comunidade, família, realidade e a unidade escolar. O Plano de Estudos dos CEFFAs e, por conseguinte os instrumentos desenvolvidos fortalecem os laços nos quais ou dos quais o aluno está e é envolvido como sujeito (QUEIROZ, 2004, p. 42; PINHEIRO; SANTOS, 2005, p. 38). Em outras palavras, no pensamento de Pinheiro e Santos (2005), o CEFFA nasce e se desenvolve a partir de uma necessidade e das iniciativas empreendidas. A unidade escolar, o CEFFA, em tempo estadia no espaço escolar desenvolverá a proposta com

vista à formação integral do educando e o desenvolvimento do seu espaço. A família, em tempo família/comunidade contribui para,

[...] consolidar as informações trazidas da escola para a vida e da vida para a escola, tornando esse meio um instrumento pedagógico, pois cabe à família auxiliar e acompanhar o processo educativo do estudante, bem como colaborar na elaboração dos instrumentos pedagógicos que são desenvolvidos no período vivido na família⁵⁷ (PEREIRA, 2005, p. 64).

Begnami (2013) compreende que os CEFFAs têm como princípios básicos/pilares do seu existir como educação em alternância os elementos:

- A Associação desenvolve a gestão comunitária do CEFFA. É responsável pelo gerenciamento da unidade e do processo pedagógico (GIMONET, 2005; QUEIROZ, 2004).
- A alternância propicia espaço e condições de participação familiar e escolar integrado no processo formativo – inter-relação de saberes. Assim na formação em alternância o centro é o alternante, aluno. Alternância concebe uma relação sinérgica do todo, do processo e envolvidos.

Os dois esquemas abaixo mostram a formação em alternância de modo geral e o específica nas Escolas Família Agrícolas.



Esquema 1 - Sistema de Formação em Alternância.

Fonte: Revista da Formação em Alternância, 2005

⁵⁷É importante considerar que esta é a linha de pensamento de Gimonet (GIMONET, 1999, p. 5, apud PEREIRA, 2005, p. 64),

[...]. Esta Pedagogia se inscreve na lógica explicada por Jean Piaget na fórmula praticar e compreender. Praticar quer dizer a ação, a experiência que temos das coisas, compreender significa a explicação, a teorização, a conceitualização e a abstração que se pode extrair da prática ou que pode resultar dela. A Pedagogia da Alternância, nos Centros Familiares de Formação em Alternância, dá prioridade à experiência familiar, social, profissional, ao mesmo tempo com fonte de conhecimentos, ponto de partida e de chegada do processo de aprendizagem, e como caminho educativo.

Desta lógica resulta a proposição de um desenvolvimento sustentável e solidário. É possível afirmar que “[...]. O sucesso da Pedagogia da Alternância só acontece se os quatro pilares [abaixo] são desenvolvidos e aplicados conjuntamente” (UNEFAB.a, s/d, p. 1).



Esquema 2 – Pilares da Formação em Alternância (EFA).

Fonte: BEGNAMI (2013, p. 2)

No centro está o aluno/alternante numa relação sinérgica com as pessoas e a realidade que o envolve. A unidade escolar, o CEFFAs, é prolongada e não é estática. Vai do espaço físico onde está a unidade, à casa/comunidade do “aluno” aos demais espaços físicos sociais e culturais por onde, de uma maneira ou outra, desenvolve as envolve atividades do existir do estudante e comunidade parceira. Por isso, a formação a partir da Pedagogia da Alternância compreende o todo do processo educativo.

Consiste na formação da pessoa utilizando espaços e tempos diferentes divididos entre o meio socioprofissional (família, comunidade e trabalho) e meio escolar em interno (com monitores e outros colaboradores) guiado por uma proposta que visa à formação integral do educando e o desenvolvimento do meio em que está inserido (PEREIRA, 2005, p. 63).

É a realização da prática educacional no uso dos instrumentos imprescindíveis que envolvem essencialmente: finalidades e princípios. As finalidades compreendem a formação integral, a educação no sentido de inserção socioprofissional com vista a contribuir no desenvolvimento do meio. Esta condição ocorre a partir do princípio de privilegiar a experiência cotidiana. Nesta lógica, “[...]. A Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente e sinérgico entre 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).

Articula tempo e espaço no processo formativo. Desenvolve “[...] Uma formação contínua na descontinuidade das atividades [...]” (GIMONET, 2007, p. 29). Tempo e atividades se dão de maneira simultânea no espaço escolar e no espaço comunidade. São dois períodos estabelecidos e em construção permanente.

2.5.2 A Pedagogia da Alternância no Brasil

No Brasil existem várias instituições educativas que atuam com a Pedagogia da Alternância: Escolas famílias Agrícolas (EFAs); Casas Comunitárias Rurais (CFR); Escolas Comunitárias Rurais (ECOR); Escolas de Assentamentos (EA); Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM); Escolas Técnicas Rurais (ETR); Casas Famílias Rurais (CSFR) e Centros de Desenvolvimento do Jovem Rural (CDEJOR). Entretanto, nem todas são efetivamente Centros de Formação Familiar em Alternância - CEFFAs (BRASIL, CNE/CEB, Parecer, 1/2006 e QUEIROZ, 2004).

É importante situar que a formação em alternância, objeto do presente estudo a partir da Escola Família Agrícola de Orizona, não se limita a alternância de tempo e espaço. Espaço e tempo são elementos significativos na formação dos CEFFAs, mas não se restringe a isto. Envolve os instrumentos dos processos formativos e a reciprocidade de construção do conhecimento. Portanto, é importante considerar que no Brasil existem instituições que fazem a formação em alternância, mas não na linha do presente estudo A Escola Família Agrícola de Orizona se enquadra na dinâmica dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs). Centros de Formação Familiar em Alternância compreendem essencialmente “[...] uma Associação de famílias, pessoas e instituições que se unem para promover o Desenvolvimento Sustentável e Solidário do Campo através da Formação dos Adolescentes, jovens e suas famílias [...]” (QUEIROZ, 2004, p. 91). A Associação propiciará a formação integral e o desenvolvimento do meio.

A Pedagogia da Alternância chegou ao Brasil, com as conhecidas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e as Casas Familiares Rurais (CFRs), respectivamente nos anos de 1968 e 1987 (BEGNAMI, 2013). As CFRs somavam, em 2013, 117 unidades de ensino organizadas em 03 Associações Regionais - Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Enquanto as EFAs constituíam 147 Unidades, presentes em 17 Estados, organizadas em 12 Associações e filiadas à UNEFAB (BEGNAMI, 2013).⁵⁸

⁵⁸ Veja no Anexo II os regionais.

A alternância no processo educacional chegou no Brasil com as Escolas Famílias Agrícolas Italianas. Esta Pedagogia se estabelecera Itália por volta de 1961 e foram chamadas de Scuola de Ila Famiglia Rurale ou Scuola-Famiglia - Escola da Família Rural ou Escola Família⁵⁹. Tiveram o apoio da Igreja Católica, mas nasceram da ação de partidos políticos (QUEIROZ, 2006). Como na Itália, esta Pedagogia chegou no Brasil e se firmou como escola. Isto se deu a partir de 1968, “no sul do Estado do Espírito, tendo a experiência Italiana como interlocutora direta no processo de implantação” (BEGNAMI apud ALVES, 2012, p. 18).

Entretanto, enquanto na Itália não teve a intervenção direta de grupos religiosos para que entrasse no País, no Brasil se deu com uma significativa presença, ação de instituições religiosas, Igreja Católica Romana e Igreja Evangélica Luterana⁶⁰. Na Itália, a pedagogia das Casas Familiares Rurais francesas sofreram adaptações. Também, no Brasil, passou por adequações.

Conforme dito anteriormente, as primeiras experiências com a Pedagogia da Alternância no Brasil se deram no final dos anos 1960 no Espírito Santo com as Escolas Famílias Agrícolas.

A primeira instituição escolar, ou centro formativo em alternância, foi criada em 1968, no distrito de Olivânia, município de Anchieta, no litoral sul do Estado do Espírito Santo. Essa primeira instituição foi denominada Escola Família Agrícola (EFA). Inicialmente, a formação em alternância ocorria com intervalos de uma semana de formação, em regime de internato na escola, e duas semanas no meio externo, com trabalho, vivência e estudos na propriedade da família (RODRIGUES, 2008, p. 64).

A origem delas se deu no processo de criação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES). Mas compreende-se que para tratar da chegada da alternância, como proposição escolar, seja importante entender a contextualização. Conforme o site do MEPES “[...] o êxodo rural era intenso, muitas famílias estavam deixando suas terras e migrando para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida (MEPES, s/d, p. 1).

Para melhor compreensão do contexto geral é importante considerar as discussões realizadas no capítulo I da presente tese, sobretudo no que se refere ao domínio dos militares e, neste ambiente, atentar-se para as ações de seguimentos eclesiais pós-conciliares. Na realidade experienciada nasce a adoção da “Escola Família Agrícola como um modelo diferenciado para o meio rural, com educacional enfoque no desenvolvimento rural sustentável” (MEPES, s/d, p. 1).⁶¹

⁵⁹ A tradução é nossa.

⁶⁰ Sobre a influência religiosa, sobretudo católica, merece ressaltar os “ventos novos” que vivenciavam a Igreja, sobretudo com o Concílio Ecumênico Vaticano II (1962 – 1966) e a Conferência de Medellín (1968). Para maiores informações veja: CASTRO e STEPHAN (2007); SAVIANI (2011); RIBEIRO (1988).

⁶¹ Para maiores informações com relação ao MEPES veja: NOSELLA (2014).

O contexto educacional está no conjunto das relações, dentre elas as manifestações religiosas. Nos anos 1960 há o clima do Concílio Vaticano II e o advento da Teologia da Libertação. Para Saviani (2011), as realidades existentes conduziram ao posicionamento e engajamento de um número significativo de missionários europeus ou latinos americanos.

O Padre Jesuíta, Humberto Pietrogrande, é um missionário que chega para o Brasil, com uma nova visão. Ele é de origem italiana, vem para o Brasil nos anos 1960. Traz consigo a “experiência das Scuole De Ila Famiglia Rurale da região do Veneto, na Itália, local de origem do jesuíta” (MEPES, s/d, p. 1). Diante da situação de êxodo rural e empobrecimento no campo, sobretudo no que se refere à escolarização, o sacerdote italiano vê a Pedagogia da Alternância como uma possível saída e providencia meios para trazer a experiência das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) para o Brasil. Cria “uma entidade jurídica chamada Associazione degli Amici dello Stato Brasiliano dello Espírito Santo (AES),⁶² inclusive para possibilitar a assinatura de convênios e arrecadações de recursos” (NOSELLA, 2014, p. 57).

O Padre Humberto Pietrogrande criou, em 1968, no Espírito Santo, o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES).⁶³ A Associação criada na Itália “[...] viabilizou condições econômicas e técnicas para a organização das escolas no Brasil” (ARAÚJO, 2007, p. 50). A experiência ganhou espaço, desenvolveu também em outros locais. O MEPES era o meio de apoio para que não se perdesse a identidade do projeto (NOSELHA, 2014).

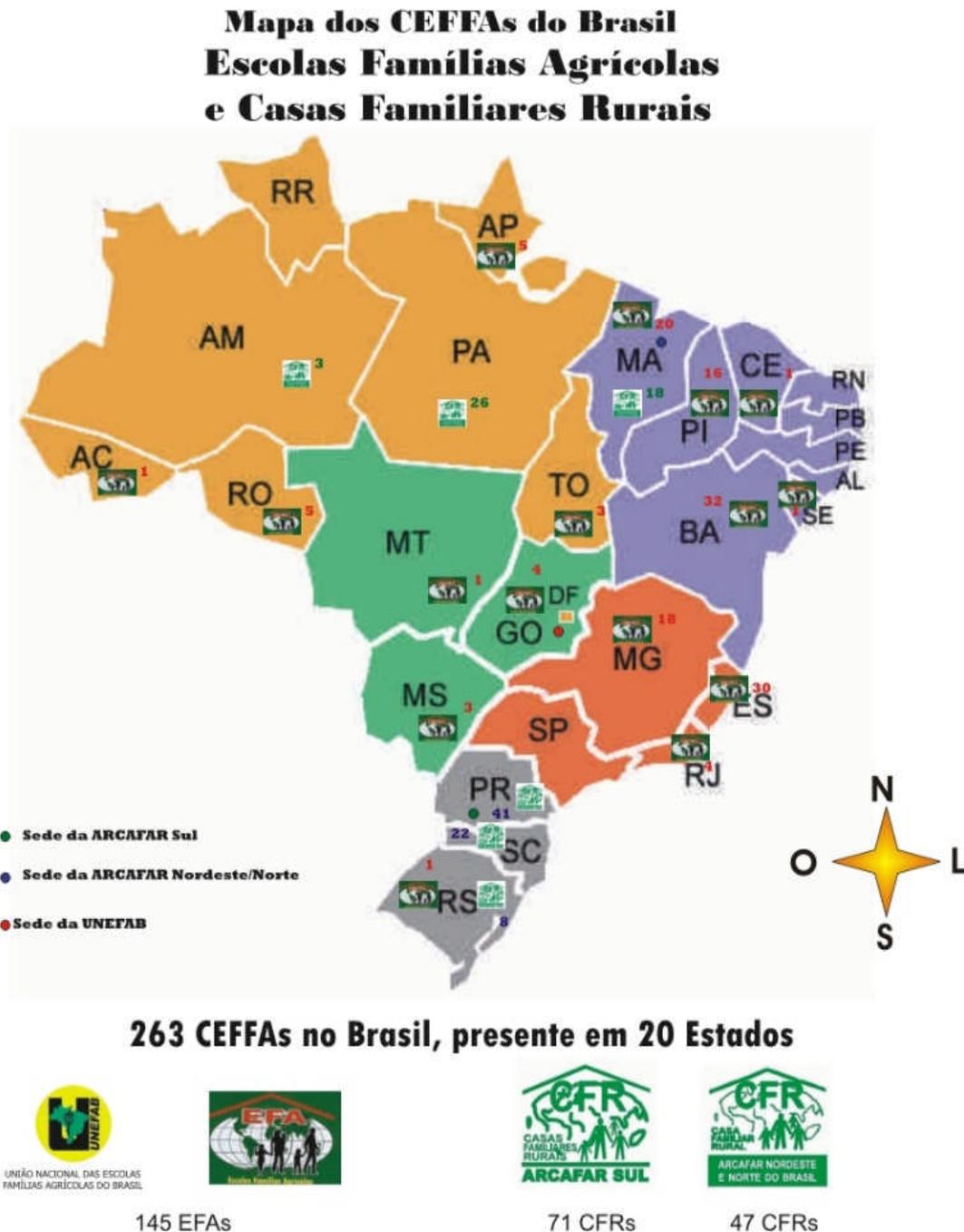
É importante salientar que a alternância chega, no Brasil, nos anos da ditadura militar. A relação com a terra no sistema político vigente era voltado para a grande propriedade. Sendo assim, tanto no Brasil (nos anos de 1960), quanto na França (nos anos de 1930), os pequenos proprietários e os trabalhadores não proprietários estavam abandonados, sobretudo, quanto à oferta de propostas de educação escolar, voltada para o homem do campo (NASCIMENTO, 2007).

Os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) no Brasil, em 2009, estavam presentes em 20 estados. Somavam 145 Escolas Família Agrícolas (EFAs) e 118 Casas Familiares Rurais (CFRs). Nas páginas seguintes estão apresentados dois mapas. Um

⁶² Associação dos amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – tradução nossa.

⁶³ Uma literatura que muito inspirou os ideais dos padres educadores no principio da história do MEPES, conforme Castro e Stephan (2007), foi Paulo Freire: “[...] no começo é evidente que a gente lia muito Paulo Freire, que era proibido. Os colchoes desta escola eram cheios de livros sobre a pedagogia do oprimido. [...]” (CASTRO e STEPHAN, 2007, p. 17). Os mesmos autores afirmam ainda que “[...] os jovens padres da Companhia de Jesus manifestam uma postura progressista, de inspiração socialista, sintonizada com a Teologia da Libertação. Foram os jesuítas – párcos de cinco municípios: Anchieta, Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul, Piúma e São Mateus – que, liderados por Padre Humberto, se uniram par realizar a missão de implanta as EFAS em suas paróquias” (CASTRO; STEPHAN, 2007, p. 21).

primeiro dos Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs) no Brasil no ano de 2009. O mapa seguinte é das Escolas Família Agrícolas (EFAs) também no ano de 2009, no Brasil:



Fonte: EPN/CEFFAs - Outubro de 2009

Figura 3 – Mapa dos CEFFAs no Brasil em 2009.

Fonte: BRUNO, 2005. Disponível em: <http://www.unefab.org.br/p/efas_3936.html#.WWWOZYTyvIU>:

Acessado em: 04 abr. 2017.

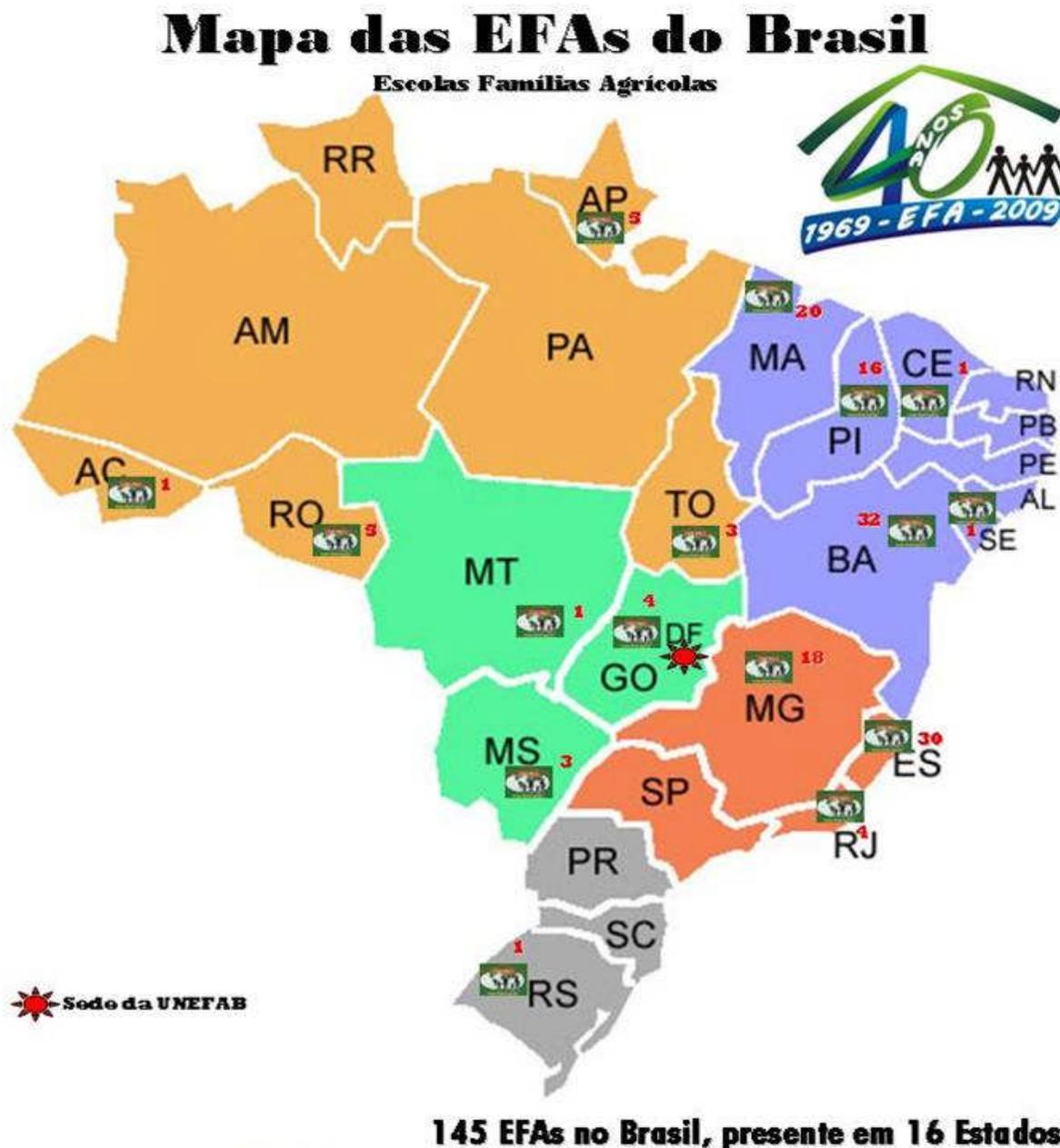


Figura 4 – Mapa das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil Em 2009.

Fonte: Disponível em: <<http://efasantacruz.blogspot.com.br/p/onde-estamos.html>>. Acessado em: 04 abr. 2017

Na lógica apresentada nos mapas é possível afirmar que,

[...]. As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) estão nos seguintes Estados: Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso de Mato Grosso do Sul. As Casas Familiares Rurais (CFRs) estão nos Estados do Paraná, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Amazonas, Pará e Maranhão (ANTUNES, BERNARTT, MUSSUCATTO, 2014, p. 5).

Dentre as Unidades em Alternância as mais conhecidas no Brasil são as EFAs. Tanto as EFAs quanto as CFRs visam desenvolver o processo educativo compreendendo a

valorização do processo cultural experienciado. Mas as duas têm elementos significativos que deixam claro as diferenças. As CFRs priorizam a formação para o trabalho e as EFAs na organização/formação formal (RIBEIRO apud ANTUNES; BERNARTT; MUSSUCATTO, 2014). Entretanto merece destacar que

[...] partilham das mesmas finalidades e meios, ou seja, possibilitam a formação integral dos jovens do meio rural, promovendo o desenvolvimento do meio no qual vivem e convivem através da proposta metodológica da alternância e do exercício da participação e organização na associação mantenedora (ANTUNES, BERNARTT, MUSSUCATTO, 2014, p. 5, grifo nosso).

Elas, as CFRs e as EFAs, conservam os elementos primordiais, os pilares da formação em alternância: Formação Integral, Desenvolvimento Sustentável do Meio, Alternância e Associação Local (ALVES, 2012).

Conforme estudos de Begnami (2013), é possível afirmar que o quantitativo de CEFFAs é maior entre nos municípios com menor população, de até 20 mil habitantes.

O Brasil foi o primeiro país da América a desenvolver a formação em alternância (ANTUNES; BERNARTT; MUSSUCATO, 2014). A partir dos anos de 1970, a Pedagogia da Alternância tem uma expansão com as EFAs no Brasil. Isto levou a perceber a necessidade da criação de uma instituição que congregasse as unidades existentes. Em 1982, foi criada a UNEFAB. A criação desta instituição se deu partir de discussões desenvolvidas em São Mateus, no Espírito Santo. Mais tarde, a sede foi estabelecida em Brasília (ARAÚJO, 2007; QUEIROZ, 2004). Atualmente, a sede está em Orizona – GO. O estabelecimento em Orizona se deu devido aos custos de manutenção na Capital Federal. O fato de estar na Capital Federal facilitava a comunicação e encaminhamentos. Entretanto, os custos econômicos eram altos.⁶⁴

2.5.3 A Pedagogia da Alternância em Goiás

A Pedagogia da Alternância chegou ao Estado de Goiás no início da década de 1990. Também em Goiás se apresentou como uma alternativa para a educação das populações do campo.

⁶⁴ Conforme o site da UNEFAB, “Após sua consolidação no Espírito Santo, a partir da década de 70, ocorreu rápida expansão para outros 22 Estados brasileiros [...]. Estas escolas já formaram mais de 50.000 jovens dos quais mais de 65% permanecem no meio rural, desenvolvendo seu próprio empreendimento junto às suas famílias ou exercendo vários tipos de profissões e lideranças”. Disponível em: <<http://www.undefab.org.br/p/historico.html#.VMdqIWjF-Qg>>. Acessado em: 27.01.2015.



Figura 5 – O Estado de Goiás no Mapa do Brasil.

Fonte: Disponível em: <https://pt.wiktionary.org/wiki/Estado_de_Goi%C3%A1s>. Acesso em: 23 maio 2017.

No Estado de Goiás, a Pedagogia da Alternância se dá a partir das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs). São três escolas no Estado. Cada uma nasceu conforme realidades históricas vivenciadas na região. Elas estão localizadas nos municípios de Goiás, Orizona e Uirapuru. Neste capítulo será tratado rapidamente das Escolas de Goiás e Uirapuru e da Escola de Orizona, objeto desta tese, será analisada no capítulo III.

A Cidade de Goiás está a mais ou menos 180 kms distante de Goiânia. A Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO) está a 7 kms da Cidade, situada no Sítio Paciência. Tem como mantenedora a Associação de Pais e Alunos da EFAGO (NASCIMENTO; PINTO, 2003). Esta Escola nasceu com significativo incentivo da Igreja Católica, a partir da presença de considerável número de assentamentos da Reforma Agrária nos anos de 1990, na Diocese de Goiás.

A Escola Família Agrícola de Goiás começou a funcionar no ano de 1994. Entretanto, fala-se nos anos 1990 por se referir ao processo de criação. Uma escola com nova dinâmica pedagógica envolvia a formação da comunidade envolvida e de monitores. Ela começou com o ensino ginasial, na época de 5ª a 8ª série, hoje com conhecido como a segunda fase do Ensino fundamental, 6º a 9º Ano. Pouco depois suspendeu a oferta do Ensino Fundamental e

atualmente, oferece o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária (QUEIROZ, 2006).

A Associação de Pais e Alunos mantenedora, da Escola, chegou a entrar com processo na Secretaria de Estado da Educação para estadualização da Unidade. O processo parou e a Associação está analisando os caminhos a serem definidos. Dentre as maiores dificuldades está a manutenção econômica da escola.

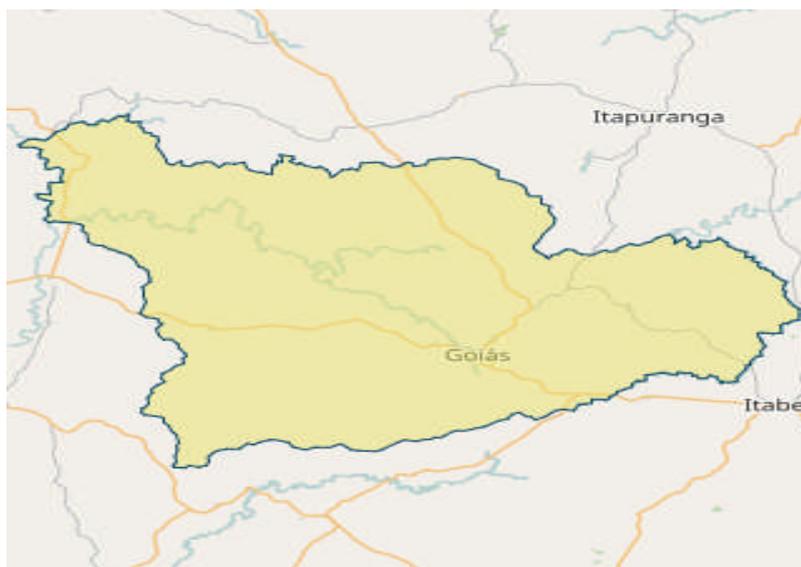


Figura 6 – Mapa do Município de Goiás.

Fonte: Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520890&search=goias|goias>> Acessado em: 24 jan. 17

A cidade de Uirapuru está a 336 km de distancia de Goiânia. A Escola Família Agrícola de Uirapuru (EFAU), está situada na Rodovia GO 156, s/n, zona rural de Uirapuru, a 3 km da cidade. A criação da Escola contou com significativo apoio da Igreja Católica, Diocese de Rubiataba/Mozarlândia. Na Diocese, sobretudo nas proximidades do município de Uirapuru há com significativo número de famílias assentadas em projetos de Reforma Agrária. Não havia nenhuma proposta educacional escolar que respondesse à realidade dos assentados. Segundo Jesus (2010), no ano de 2009 eram mais ou menos, 167 famílias assentadas no município. Este número acrescia a uma significativa presença de pequenos proprietários, moradores no campo nos municípios vizinhos.

A Escola Família Agrícola do Uirapuru recebe alunos de outros municípios. Isto é comum nas EFAs, mas, no caso de Uirapuru, é possível dizer que existe um “acordo” entre a Escola e os municípios vizinhos de onde são alguns alunos. A entidade mantenedora, como de praxe, é a Associação de Pais e Alunos da Escola Família Agrícola do Uirapuru. As atividades na Escola começaram no ano de 2004, mas as discussões iniciais se deram desde final dos

anos de 1990. Esta Escola, desde o início, oferece o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária.



Figura 7 – Mapa do Município Uirapuru

Fonte: Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtra/perfil.php?lang=&cdmun=522157&search=goias|uirapuru>>. Acessado em: 24 jan. 2017.

Este capítulo apresentou os fundamentos históricos e teóricos da Pedagogia da Alternância. Os conflitos de interesses na França nos anos 1930 fizeram com que os moradores do campo buscassem uma alternativa para o processo educativo escolar dos seus filhos.

No Brasil os moradores do campo também não tinham, nos anos 1960, uma proposta escolar que respondesse às suas necessidades. Assim, é possível concluir que, tanto na França como no Brasil, a alternativa encontrada foi buscar e construir (adaptando) uma proposta educacional voltada às necessidades e condições dos pobres do campo. Assim, se deu a chegada da Pedagogia da Alternância, com as Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo e, nos anos 1990 em no Estado de Goiás.

CAPÍTULO III

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA-GOIÁS (EFAORI): CONSTRUÇÃO DE UMA EXPERIÊNCIA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

O movimento do campo literário ou do campo artístico para a autonomia pode ser compreendido como processo de depuração em que cada gênero se orienta para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo, para além mesmo dos sinais exteriores, socialmente conhecidos e reconhecidos, da sua identidade.

(Bourdieu).

Neste capítulo, com o propósito de buscar compreensões oportunizadas pelas fronteiras e relações do corpus teórico e empírico desta investigação, serão apresentados, inicialmente, traços histórico, geográficos e sociais caracterizadores do município de Orizona – Goiás; na sequência traz os registros da ação política relevante e inovadora dos Padres italianos no Município; destaca-se a conjuntura e contexto do surgimento do Centro Social Rural de Orizona (CSRO); identifica e analisa as bases e opções da criação da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI), inclusos alguns fragmentos estruturantes do seu Projeto Pedagógico e, traços significativos acerca da história permeada pelas lembranças da construção e configuração da EFAORI que remonta ao ano de 1999: lembranças de cinco (05) professores; três (03) estudantes: um da primeira turma, 1999, um de 2011 e o outro de 2014; dois (02) pais (pai/mãe) de estudantes. Os dois (02) membros do Centro Social Rural de Orizona (sendo um o presidente na época da criação da escola e outro o atual presidente), foram indagados de forma mais livre por ocasião das visitas feitas pelo pesquisador à EFAORI. Todos estes sujeitos da pesquisa serão identificados no desenvolvimento deste capítulo, pelas iniciais de seus nomes.

As organizações sociais, para além daquelas que integram as estruturas hegemônicas do poder constituído pelo Estado, também podem fazer um contrapeso no processo histórico. São constituídas no correr da história como meio de apoio ou reação às condições estabelecidas. Isto porque, as sociedades experimentam conflitos inerentes ao existir (BOURDIEU, 1989; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014).

Para entender a razão de ser de determinadas organizações sociais é importante investigar o contexto histórico da origem e o como se comportas no curso histórico. Elas podem se firmar a partir dos objetivos estabelecidos na origem, como podem inverter no processo; mas a princípio, à luz da concepção materialista da história, faz parte da superestrutura jurídico política. Os campos onde se inserem, estão sujeitos a possíveis

processos de depuração (BOURDIEU, 1989). Neste caso, oportuniza a definição ou redefinição dos caminhos a serem trilhados.

Na sequência, será apresentada a Escola Família de Orizona (EFAORI), como uma alternativa de experiência para a educação do campo. A Escola promove o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária, na modalidade da Pedagogia da Alternância.

3.1 APRESENTAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ORIZONA - GOIÁS

Um espaço estrutura e se define, pelas relações sociais e culturais construídas e significadas entre os Homens-Natureza-Homens- Realidade Social, portanto pelas relações sociais empreendidas. Para ser compreendido faz-se necessário apreender como se dão as relações dos sujeitos entre si, com o conjunto das demais espécies vivas e, por conseguinte, com o capital. Orizona, como qualquer município, não é simplesmente um local e um povo. Tanto quanto local, como quanto o povo se configura a partir das relações empreendidas. No caso do referido município, pressupõe-se a vê-lo na dinâmica sócio-histórica-espacial da expansão da fronteira agrícola e do capital. Os processos de povoamento e desenvolvimento marcados pela expansão de fronteiras e chegada da Estrada de Ferro contribuíram sobremaneira para o estabelecimento do município no processo de demarcação, posse e exploração da terra, da produção e, por conseguinte dos sujeitos/trabalhadores expropriados e explorados (LOUREIRO, 1982).

O município de Orizona teve sua origem no final do século XIX. Pereira Neto (1991) diz que, o Povoado Capela dos Correias, em 1890, pertencia ao município de Santa Cruz de Goiás. Em 1906 foi elevado à categoria de município com a denominação Campo Formoso. O nome veio a ser mudado em 1943 para Orizona (PEREIRA NETO apud PEREIRA, 2005, p. 19). Loureiro (1988) compreende que este nome está associado à significativa produção de cereais, sobretudo do arroz nos anos de 1940.

Em comparação com Pires do Rio, cuja produção agropecuária, principalmente de arroz e gado decresceu, Orizona destacou-se como produtor de gado, milho, feijão, e principalmente, arroz. Significativamente o nome da cidade mudou, em 1943, de Campo Formoso para Orizona, região de arroz (LOUREIRO, 1988, p.39, apud PEREIRA, 2005, p. 23).

Esta referência possibilita atentar para a origem e desenvolvimento de Orizona na lógica das mudanças no cenário nacional e, sobretudo, das relações socioeconômicas da região.

A chegada da Estrada de Ferro a qual integra uma política nacional de desenvolvimento e comunicação entre as diversas regiões do Brasil, trouxe impulso significativo para a região de Orizona na dinâmica de domínio do capital. O transporte dos gêneros oriundos do sudeste ou a escoamento da produção local ficaram mais práticas e menos dispendiosas. A Estrada de Ferro implantou uma nova dinâmica política e econômica na região. As terras tiveram maior valorização e foram ocupadas por novos proprietários com nova lógica de exploração (TAVARES, 2002). “Agora o gado e os cereais podiam ser transportados pela Estrada de Ferro até São Paulo, proporcionando maiores lucros” (PEREIRA, 2005, p. 20).

Orizona está a uma distância de mais ou menos 130 km da capital do Estado de Goiás, Goiânia e 200 da Capital Federal, Brasília. Os seus traços geográficos fundamentais assim a caracteriza:

Possui uma área de 1.972,8884km² (IBGE). Apresenta uma altitude média de 806m, a latitude de 17°01'53" a 17°20'00" Sul e longitude de 48°17'45" a 48 20'00" Oeste. Localiza-se na microrregião geográfica de Pires do Rio, fazendo divisa com os municípios de: Luziânia (Nordeste), Silvânia (Norte), Vianópolis (Noroeste), Pires do Rio (Sudoeste), Ipameri (Sudeste) e Urutaí (Sul) (CSRO, 2015, p. 7).



Figura 8 – Mapa do Município de Orizona.

Fonte: Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521530&search=goias|orizona>>. Acessado em: 24 jan. 2017.

O município conserva uma considerável parcela da população na zona rural. No Censo de 2010 entre campo e cidade a média era de 14.300 mil habitantes, com uma estimativa para 2015 de 15.245 habitantes (BRASIL, 2010). A estimativa era por volta de 56% na cidade e

44% no campo (UOL, NOTÍCIAS, CENSO 2010). Tem um considerável número de pequenos proprietários (PEREIRA, 2005, p. 17). Conta com uma significativa população juvenil. “[...], mais de 2/3 de seus habitantes tem menos de 40 anos” (CSRO, 2015, p. 7). A base econômica na atualidade é a agropecuária, com destaque para a pecuária leiteira e nos últimos anos também o cultivo da soja. Orizona conserva uma pré-disposição a uma história incorporada de vida interiorana. Neste aspecto, Bourdieu diria que no processo de relações sociais a incorporação é natural (BOUDIEU, 1989).

A religiosidade no município é significativa com uma predominância cristã católica.⁶⁵ Para Pereira (2005, p. 18) “[...], seu povo é essencialmente religioso e, sua grande maioria, faz parte de pelo menos uma das muitas organizações sociais ali existentes”. O Município no passado contou com forte presença das irmandades e mais tarde com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).⁶⁶ A presença e atuação das CEBs possivelmente foram favorecidas pelas pré-disposições das experiências comunitárias incorporadas (PEREIRA, 2005). Mas a religiosidade tem uma lógica intensa hierarquizada.

Observando as várias organizações religiosas da paróquia de Orizona, podemos perceber que elas são todas fundadas pela hierarquia da Igreja. São essencialmente eclesiais, não sendo formadas por raças ou classes sociais diferentes. Mas os seus membros gozaram por longo tempo de certo status e privilégios dentro da comunidade paroquial. É certo que, por se reunirem periodicamente, podiam adquirir uma maior instrução religiosa, de acordo com a doutrina da Igreja e suas práticas devocionais (PEREIRA, 2005, p. 31).

Isto ocorreu, considerando que aconteceram mudanças na dinâmica da comunidade paroquial nos anos 1970. Elas aconteceram com atuação e perspectiva diferente, mas com os representantes da instituição, Igreja Católica (PEREIRA, 2005, p. 35). Neste aspecto, é significativa a presença dos Padres Italianos que chegaram para a Diocese de Ipameri e inicialmente se estabeleceram em Orizona.

3.2 AÇÃO DOS PADRES ITALIANOS NO MUNICÍPIO⁶⁷

Devido ao pequeno número de padres na Diocese de Ipameri vieram padres italianos, como missionários, para esta Diocese. Muitos destes imbuídos do espírito do Concílio

⁶⁵ Para possível compreensão do porque e como se deu este fenômeno de predominância religiosa católica na região veja: PEREIRA (2005, p. 27).

⁶⁶ Pequenos grupos com base na fé cristã, muitos destes grupos com forte militância política. Teriam se originado a partir da Conferência dos Bispos da América Latina em Medellín em 1968.

⁶⁷ A expressão “os padres italianos” é muito comum no município de Orizona e na Diocese de Ipameri. As pessoas se referem ao trabalho desenvolvido por eles, sobretudo no que se refere às comunidades eclesiais de base – CEBs.

Vaticano II.⁶⁸ É importante considerar o posicionamento histórico da Igreja Católica frente às questões sociais. Neste caso, merece destaque as posições da Igreja frente às questões de propriedade e trabalho no campo. Para Tavares (2002), a Igreja Católica havia se posicionado por ação sistemática no meio rural como reação a movimentos de resistência ao latifúndio. A modernização agrícola chegara a Orizona por meio da Igreja Católica. A Semana Ruralista em Orizona foi encabeçada por D. Fernando Gomes dos Santos, à época arcebispo de Goiânia, Arquidiocese sob a qual estava jurisdicionada a Paróquia de Orizona (TAVARES, 2002).

Loureiro (1982), em sua dissertação de mestrado intitulada *O Aspecto Educativo da Prática Política: A luta do Arrendo em Orizona*, fala das manifestações ligadas ao PCB e da atuação dos Padres Católicos.

[...] Mais ou menos em 1945, chegaram a Goiás padres americanos da ordem dos franciscanos. Instalaram-se em quatro cidades goianas: Anápolis, Catalão, Goiandira e Pires do Rio. Todas estas, no período da chegada dos padres, eram cidades onde havia mobilização popular e o PCB tinha atuação.

Em Anápolis, esses padres eram identificados com militares e espiões americanos pelo jornal do PCB: " Jovens ao pregar faixas contra a ida para a guerra da Coréia foram interpelados pelo padre americano Luiz que queria proibi-los de colocar as faixas. Os jovens foram presos e soltos no dia seguinte".

Em Catalão, segundo o depoimento que se segue, a atuação dos padres franciscanos era a mesma: "Os padres tinham ligação com o governo americano. Fazia um combate danado ao Partido e tinham toda facilidade para atuar".

Em Goiandira,

"Os padres franciscanos faziam campanhas violentas contra os comunistas. Os padres possuíam um mapa da cidade, onde estavam assinaladas com alfinetes vermelhos as casas de todos os comunistas. A reação dos padres era efetuada de várias maneiras. Chegaram a impedir a Sra. Carmem Isaac Martins de batizar uma criança, alegando sua posição política".

Em Pires do Rio, as coisas não aconteciam de forma diferente.

[...]

A Igreja Católica Romana em Pires do Rio, liderada pelos padres franciscanos norte-americanos sempre foi contrária a qualquer movimento no qual houvesse a participação do PCB.

Na Luta do Arrendo, a Igreja Católica na fase que os camponeses estavam lutando pela baixa da taxa do arrendamento e obtinham vitórias, sendo que a opinião pública lhes era favorável, a Igreja Católica de Pires do Rio calou-se. Não havia clima favorável ao ataque. No momento, porém, que os camponeses ocuparam as matas e foram perdendo o apoio de alguns grupos urbanos, os padres passaram a liderar o movimento contra os camponeses. Organizaram uma luta ideológica contra o comunismo, contra os camponeses, e em defesa da propriedade privada (LOUREIRO, 1982, p. 98-99).

Esta citação traz vários elementos discursivos que nos ajudam a compreender as Semanas Ruralistas e, por conseguinte, a criação do CSRO que acontece em um contexto de combate às ideias que rediscutem a propriedade e uso da terra, ideias estas ainda presente nos

⁶⁸ Para maiores informações quanto à chegada dos padres italianos veja: WERLANG et al. (2016, p. 19-21/138-143).

anos de 1960, época da realização das Semanas Ruralistas e da fundação do Centro Social. O estudo de Loureiro (1982) é um registro concreto que representa esta realidade.

Voltando à questão da chegada dos padres italianos, é possível compreender que, à primeira vista, a presença dos missionários italianos, visa responder ao processo de evangelização segundo os princípios do cristianismo católico, a cristianização. Isto supõe dar continuidade, de processo assegurar as condições estabelecidas, domínio cristão católico e concentração da terra e do capital (TAVARES, 2002; REBEIRO, 1988). Aqui se subentende o poder religioso, a fé católica e, por conseguinte, as organizações predominantes que lhe dão sustentação como, por exemplo, as Associações/Organizações, no caso a Associação Rural, o CSRO e outras que tenham sido fundadas e consolidadas com a presença e apoio da Igreja Católica.

No que se refere aos padres italianos, é importante lembrar, que eles estão na dinâmica do movimento pós conciliar. Os conflitos inerentes à sociedade, internos e externos, a chegada dos padres, a ação pastoral das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), a nova postura religiosa cristã, talvez não fosse ainda clara quanto a postura política a ser empreendida. Mas os conflitos de interesses, internos e externos, inerentes na sociedade propiciaram o reaparecimento do CSRO com posturas e práticas diferentes de sua origem, portanto com perspectivas políticas contra hegemônicas. No processo histórico os interesses são conflitantes. A depuração em determinado momento histórico é inevitável. As posições entre uma instituição e outra, emergem significadas por várias contradições de princípios e práxis. Justificam, incorporam ou se separam (BOURDIEU, 1989).

Os padres italianos chegaram em Orizona nos anos de 1970, em pleno regime militar. Articularam as lideranças das irmandades católicas e desenvolveram processos de reorientação cristã católica visando formação de animadores das CEBs nascentes. Delineia-se uma nova dinâmica da vida religiosa no município orientada pelos padres italianos. “Eles ministram cursos de formação para animadores ou dirigentes das comunidades, elaboram subsídios para as reuniões semanais, visitam e celebram com o povo”(PEREIRA, 2005, p. 36).

Poder-se-ia afirmar que é uma proposição do viver a partir dos grupos de base a crença e prática religiosa. Isto supõe um compromisso social com ações e experiências de apoio aos mais pobres e pequenos proprietários da região. Tavares (2002) registra como era desenvolvida a ação social no cotidiano das comunidades a partir da presença dos padres italianos. Ressalta-se, por oportuno, o reconhecimento de que havia a preocupação de evangelização e trabalho junto aos necessitados.

3.3 O CENTRO SOCIAL RURAL DE ORIZONA – CSRO

Fundado em 1960, é uma das várias organizações sociais existentes no Município. Sua origem está no contexto da realização das Semanas Ruralistas organizadas pela Associação Rural de Orizona. Tiveram o total apoio da Igreja Católica (TAVARES, 2002; RIBEIRO, 2016). O Centro Social foi criado na primeira Semana Ruralista no ano de 1960⁶⁹. A Ata de fundação registra que,

[...], o Centro Social Rural de Orizona tem por fim promover o bem Espiritual, material, moral e social do povo (sic), especialmente da infância e juventude, pelos seguintes meios;

- a) compreensão e disciplina da vida em comunidade;
- b) formação do cooperativismo, nas diferentes modalidades, de conformidade com as leis que regulam o assunto;
- c) instituição ou incremento de colégios, escolas, parques infantis, clubes recreativos, literários, agrícolas, de mães, e outras iniciativas que sejam úteis ao desenvolvimento e aperfeiçoamento da pessoa, da família e dos grupos sociais;
- d) promover a formação e elevação do homem do campo, visando a fixá-lo em seu meio; levar ao campo os recursos da educação, da técnica e dos métodos modernos, no sentido de valorizar o homem e a terra (CSRO, Ata de Fundação, 1960 apud PEREIRA, 2005, p. 42).

Conforme os próprios estatutos preconizam, dentre os seus objetivos está presente “o bem espiritual [...]”. Isto sinaliza que o CSRO também tem como espaço de origem e finalidade a influência religiosa nos anos 60. Entretanto, conforme Tavares (2002, p. 60), entre 1960 e 1966, o Centro só realizou seis reuniões. Outras informações, com relação ao CSRO, só aparecem a partir da presença dos padres italianos. Eles, à medida que implantam a nova dinâmica da Igreja Católica a partir do Vaticano II, reavivam e reorganizam o CSRO, reorientando as ações a partir das CEBs. Pode-se considerar neste momento um sinal de construção de uma contra hegemonia política marcada diante da configuração de um tipo de trabalho desenvolvido não ainda na perspectiva para a conscientização e emancipação política e cultural.

Tavares (2002, p. 65) enfatiza que a história do CSRO “passa por quatro momentos” e a compreensão destes se torna importante para o presente estudo:

- 1) da fundação à chegada dos padres italianos – pouca atividade;
- 2) 2– nos anos 70 ações humanas com vistas ao meio rural;

⁶⁹ Para maiores informações quanto às associações criadas, as Semanas Ruralistas e, por conseguinte possíveis desdobramentos consequentes da Luta do Arrendo na região do Campo Limpo, município de Pires do Rio, veja: TAVARES (2002); PEREIRA (2005); FERREIRA (2011).

- 3) dos anos 80 a meados dos anos 1990 – ações humanas no meio urbano;
- 4) a partir de meados dos anos 1990, retorno à atuação com vista ao meio rural.

Este último momento fortalece a preocupação de retorno às suas origens buscando, prioritariamente, o apoio e fortalecimento à agricultura familiar.⁷⁰

No ano de 1972 foi criado o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona. Para Pereira (2005), “as CEBs, o Centro Social e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais muito contribuíram para a formação política em Orizona” (PEREIRA, 2005, p. 44). Mas é possível dizer que tenha contribuído também na região, sobretudo entendendo que lideranças das CEBs de Orizona participavam intensamente da formação de outras lideranças na Diocese de Ipameri⁷¹.

A partir de estudos (TAVARES, 2002; PEREIRA, 2005) e informações fornecidas por pessoas da região, por ocasião de várias visitas à EFAORI na etapa da pesquisa de campo, é possível afirmar que o Centro Social empreende uma prática efetiva e diferenciada a partir da influência dos Padres Italianos⁷². O fato de já existir uma entidade organizada favoreceu a captação de recursos nacionais e internacionais para o desenvolvimento de novas atividades e experiências novas de promoção social. Por um longo tempo, segundo informações obtidas pelas visitas locais, o Centro Social contribuiu na municipalidade no apoio ao associativismo, sindicalismo, assistência a famílias carentes, direção e organização de creches e outros.

3.4 A CRIAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA (EFAORI) E FRAGMENTOS ESTRUTURANTES DO SEU PROJETO PEDAGÓGICO

No Município de Orizona, existem dezessete (17) Unidades de Ensino. Três delas (03) ofertam o Ensino Médio. Uma está localizada na cidade e atende estudantes do campo e da

⁷⁰ Em relação a agricultura familiar veja a nota 9.

⁷¹ Padre Máximo foi um dos missionários italianos que veio para a Diocese de Ipameri. Morou em Orizona e Catalão. Por um bom tempo foi coordenador de pastoral da Diocese. Em Orizona havia iniciado o trabalho a partir das ideias do Concílio Ecumênico Vaticano II. Ele teve significativa presença e atuação no conjunto da Diocese de Ipameri. As experiências religiosas e ações empreendidas muitas vezes eram repassadas a outros municípios. Dentre estas as ações estavam as CEBs, a sindicalização e ações empreendidas pelo e com o Centro Social. Além disso, por dois anos, o sindicalista e dirigente de CEBs, Pedro Jacinto foi agente de pastoral liberado para trabalho junto a associações e sindicatos em cidades da Diocese.

⁷² Vê-se como oportuno citar trazer aqui a afirmação de Pereira na sua dissertação de mestrado: “Hipoteticamente, podemos dizer que a CSRO, na sua origem, está voltado apenas ao atendimento dos médicos (sic) e grandes proprietários rurais através da cooperativa e de clubes recreativos para os seus filhos, na cidade. Somente a partir de 1969, sob a orientação dos padres italianos, ele desenvolve atividades de promoção humana, orientando sobre o ‘uso da terra, alimentação, saúde e higiene’” (TAVARES, 2002, p. 60-1) (PEREIRA, 2005, p. 46). Obs: Esta informação confirmada em conversa com várias pessoas do município, dentre elas: Sebastião Fernandes – professor e topógrafo, dirigente de CEB, membro associado do Centro Social e presidente na época da fundação da EFAORI; Pedro Jacinto – trabalhador rural, dirigente sindical, dirigente de CEB, membro associado do Centro Social.

cidade. Duas são mais direcionadas a populações do campo. O estudo vai ater-se às três (03) que trabalham com o Ensino Médio. Esta opção se justifica pelo fato da Escola Família Agrícola de Orizona, objeto do presente estudo, ofertar o Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária.

O Ensino Médio do Colégio Estadual Maria Benedita Velozo conta com alunos do meio rural e urbano. A oferta é nos turnos matutino e no noturno. Os dados estão na tabela 3, abaixo:

Tabela 3 – Ensino Médio: alunos matriculados e diplomados de: 2009 a 2011; 2011 a 2013 e 2013 a 2015.

Períodos	Nº. Matriculados	Nº. Diplomados
2009 a 2011	168	97
2011 a 2013	143	101
2013 a 2015	128	86
TOTAL	439	284

Fonte: Secretaria do Colégio Estadual Maria Benedita Velozo. Pesquisa feita em 02 fev. 2016.

A tabela 3 apresenta uma significativa queda no número de matrículas entre os anos de 2009, 2011 e 2013, respectivamente: 168, 143 e 128. Esta condição, conseqüentemente, refletirá no número de diplomados nos anos de: 2011, 2013 e 2015. Registra-se pelos dados apresentados, um índice total de 35% de “fracasso escolar” (abandono, desistência, reprovações, transferências e outros motivos).

O Núcleo Estadual de Educação do Campo João Gonçalves Ribeiro (NUCLEC) nasceu como iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Orizona com a finalidade de atender/ofertar o Ensino Médio à população, especialmente a juvenil, do campo nos povoados, distritos do município. As escolas municipais na zona rural, nos povoados, passaram a oferecer o Ensino Básico Completo - Fundamental e Médio. Mais tarde, o Ensino Médio foi transferido para a Secretaria de Estado da Educação de Goiás, e criada a referida Instituição. A criação desta Escola ocorreu com a Lei Estadual nº 16.350, de 22 de setembro de 2008.

As turmas do NUCLEC, antes Ensino Médio Municipal, continuaram e continuam funcionando em espaços físicos do município, localizados em povoados. Com a estadualização do Ensino Médio, foi criada uma Unidade Escolar Estadual, em um povoado,

Egirineu Teixeira. O prédio é do Município. Esta unidade tem salas de extensão nos outros povoados. Além das salas que funcionam no referido povoado na Escola Municipal “João Gonçalves Ribeiro”, outras funcionam nas seguintes localidades, a saber:

- [...]. I – Povoado de Cachoeira, onde a extensão do NUCLEC funcionará nas dependências do Colégio Municipal “São Miguel Arcanjo”;
- II - Povoado de Buritizinho, onde a extensão do NUCLEC funcionará nas dependências do Colégio Municipal “Geraldo Sílvio de Lima”;
- III - Povoado de Corumbajuba, onde a extensão do NUCLEC funcionará nas dependências do Colégio Municipal “Virgínio Vaz da Costa”;
- IV - Povoado de Firmeza, onde a extensão do NUCLEC funcionará nas dependências do Colégio Municipal “Dorvalino Fernandes de Castro”;
- V - Povoado de Taquaral, onde a extensão do NUCLEC funcionará nas dependências do Colégio Municipal “Ana Cândida Vieira” (GOIÁS, 2008).

O Núcleo Estadual de Educação do Campo João Gonçalves Ribeiro apresenta o ensino na modalidade regular e não há proposição pedagógica diferenciada que considere a especificidade geográfica cultural dos alunos ou da população do campo.

A Secretaria do Núcleo Estadual de Educação do Campo – NUCLEC no dia 21 de janeiro de 2016, apresentou o quantitativo de alunos matriculados e diplomados no Ensino Médio depois da Estadualização. A tabela 4, abaixo, está especificada por turma de ingresso (matriculados e diplomados). Merece atenção que o quantitativo de alunos matriculados e, por conseguinte, diplomados é flexível. Em se tratando dos anos referentes a 2009 e 2013 há uma queda de 65 para 46 matriculados e conseqüentemente de 51 para 35 diplomados.

Tabela 4 – Núcleo Estadual de Educação do Campo João Gonçalves Ribeiro: alunos matriculados e diplomados entre os anos de 2009 a 2015

Períodos	Nº. Ingressantes	Nº. Diplomados
2009 a 2011	65	51
2011 a 2013	59	51
2013 a 2015	46	35
Total	170	130

Fonte: Secretaria do NUCLEC (janeiro de 2016).

Com relação ao objeto de estudos, a Escola Família Agrícola de Orizona serão apresentados os números de alunos ingressantes e diplomados na Escola, caracterizados em cinco turmas, sequência por duração de curso, também de três (03) anos: 1999 a 2001; 2001 a 2003; 2009 a 2011; 2011 a 2013 e 2013 a 2015.

Tabela 5 – Ensino Médio integrado técnico profissionalizante em agropecuária da EFAORI: demonstrativo de alunos ingressantes e diplomados de 1999 a 2015.⁷³

Período	Nº. Ingressantes	Nº. Diplomados
Turma 1999 a 2001	23	20
Turma 2001 a 2003	32	29
Turma 2009 a 2011	30	15
Turma 2011 a 2013	43	21
Turma 2013 a 2015	28	16
TOTAL	146	101

Fonte: Secretaria da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) 2016.

Merece atenção atentar-se que o número de ingressantes é flexível, mas com uma significativa queda das turmas 2011 para 2013, respectivamente 43 e 28. Além disso, nos anos de 2011, 2013 e 2015 só 50% dos ingressantes nos anos de 2009, 2011 e 2013 foram diplomados. Dados que requerem maiores estudos e análises em proposição oportuna com relação a evasão escolar. Mas é importante considerar a influência da política/econômica neoliberal priorizando o espaço urbano e o agronegócio. Esta lógica muito influencia pais e jovens a sonharem e idealizarem a vida ou os espaços urbanos. Condição esta que evidencia ainda mais a Escola como uma proposição contra hegemônica na atualidade, capitalista, urbana e neoliberal.

A Escola Família Agrícola de Orizona oferta o Ensino Médio Integrado - Técnico Profissionalizante em Agropecuária. Desenvolve o curso na modalidade da Pedagogia da Alternância. Está localizada na Rodovia GO 424, Km 2, Zona Rural. A instituição mantenedora é o Centro Social Rural de Orizona⁷⁴, em convênio com a Secretaria de Estado da Educação e Secretaria Municipal de Educação. A EFAORI tem sede própria com a seguinte distribuição do espaço físico: salas de aula; sala de apoio, biblioteca; área de administração; refeitório; dormitórios (masculino e feminino); estufa/olericultura; quadra de esportes; avicultura; suinocultura; residência do caseiro, etc.; possui, além do mobiliário necessário em uma instituição de ensino, três veículos: um micro-ônibus; um Fiat Uno; um Fiat Strada (CSRO, 2015, p. 10).

⁷³ No levantamento optou-se por passar do 2003 ao 2009.

⁷⁴ Conforme o Projeto Pedagógico da EFAORI, o CSRO é uma instituição filantrópica sem fins lucrativos, com CNPJ sob o ° 01.181.023/0001-02 situado na GO 424, Zona Rural, Orizona – GO (CSRO, 2015, p. 10).

Em 1997, o senhor Sebastião Fernandes ocupava a presidência do Centro. Nesta época, resolveu rever as ações do Centro, priorizando a educação dos agricultores familiares, com a finalidade de criar uma escola a partir da Pedagogia da Alternância, a EFAORI. Sebastião relembra que a proposta foi apresentada, primeiro à Central das Associações do Município.

A Central achou difícil, impossível, e ele a apresentou ao Centro Social que aceitou discutir o assunto. Segundo registros em Atas do CSRO nos anos de 1997-1998 foram realizadas muitas atividades com a intenção de melhor conhecer e amadurecer a ideia com a finalidade de buscar e empreender uma decisão. As ações envolveram encontros com outras organizações do município e criação de comissão a EFA, estudos e reuniões nas CEBs, assembleias e outras. Dentre as ações está a preparação de monitores, visitas a cooperativas e uma EFA no Estado do Paraná”(Informações por ocasião de visitas a EFAORI, autorizadas publicação, Sebastião Fernandes, 2016).

Os encontros eram assessorados pelo Professor João Batista Pereira de Queiroz (UCB) e Antônio Pereira de Almeida, Coordenador da CPT de Goiás. A temática que perpassa o conjunto das atas é o discurso da realidade da escola tradicional e a importância de uma escola de agricultores (CSRO, 1997, 1998; PEREIRA, 2005).

A EFAORI começou a funcionar em 1999 com a aprovação do Conselho Estadual de Educação (QUEIROZ apud PEREIRA, 2005). Teve início em espaço cedido pela prefeitura de Orizona na região do Rio do Peixe, com acordo firmado para um período de 3 anos. A aula de abertura das atividades aconteceu no dia 01 de março de 1999. Conforme o registro em Ata, a aula inaugural foi ministrada pelo professor João Batista. Ele afirmou “[...], que as famílias sejam sempre responsáveis pela EFA; a equipe de monitores é peça muito importante; a junção de todas as entidades famílias e monitores têm de caminhar juntos para que a escola tenha seu futuro garantido” (CSRO, 1999, p. 27b). Fazendo uso da palavra, o Sr. Sebastião, “lembrou que a escola foi resultado da aceitação e do compromisso de todos. Concluindo conclamou os presentes a continuarem apoiando a escola que estava começando como compromisso e conquista de todos” (CSRO, 1999, p. 28).

No mesmo ano, o CSRO atualizou o Estatuto com vista a se adequar à realidade atual. Centra a atenção na formação escolar, prioriza a agricultura familiar. Dentre as novas finalidades estão: a atuação na educação regular e informal para/da zona rural; oferta de cursos profissionalizantes e de qualificação (CSRO, 1999; PEREIRA, 2005).

Concluíram o Ensino Médio Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária na EFAORI, até o ano de 2016, mais de 300 diplomados. Neste aspecto, compreende-se que a unidade de ensino tem provocado mudanças e contribuído para a formação do jovem do campo da região (CSRO, 2015, p. 8).

A educação formal e informal desenvolvida parte do princípio fundamental de contribuir na formação do agricultor familiar.

A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) tem o objetivo de formar agricultores em nível médio e que ao mesmo tempo sejam cidadãos críticos diante da estrutura econômica política, social e cultural vigente. Ela quer contribuir para que o agricultor familiar produza satisfatoriamente na sua propriedade e consiga melhorar, sem sair do campo, a sua qualidade de vida. Trabalhando com pedagogia da alternância, a EFAORI quer atingir, além do aluno, a família dele, através das aulas práticas na sua propriedade familiar (PEREIRA, 2005, p. 50).

Este papel está sendo cumprido olhando a partir do registro em Ata, da reunião, da diretoria do Centro Social, com o corpo docente, pais e estudantes, no dia 14 de fevereiro de 2000 início do ano letivo. Todos falaram dos avanços e recuos da Escola e da comunidade no ano anterior e das perspectivas para o ano que estava iniciando. No destaque, uma mãe pede a palavra e fala das conquistas realizadas.

A escola foi uma benção para todos nós, é um trabalho comunitário, desperta a união da família, o convívio com os alunos, com os monitores que vão até as nossas casas, para sanar dúvidas e ajudar os alunos na alternância. Lembrou do início do ano passado, pensa que os alunos não conseguirão (sic) adaptar, a resposta foi muito positiva todos gostaram e desenvolveram uma amizade muito grande [...] (CSRO, 2000, p. 38).

A Colação de Grau da primeira turma de diplomados da EFAORI, formatura dos Cursos Técnicos em Agropecuária e Ensino Médio, ocorreu no dia 22 de dezembro de 2001. Conforme registro em Ata, foram vinte (20) os diplomados. Compreende-se que merece destaque as palavras do Padrinho, do Patrono e do Paraninfo da turma.

O primeiro (o Padrinho) ressalta no seu pronunciamento “a importância do trabalho destes formandos para o desenvolvimento da Agricultura Orizonense (sic)” (CSRO, 2001, p. 74).

O segundo (o Patrono) lembra e agradece o compromisso da comunidade com a Escola, desde as discussões iniciais até aquele momento. Na Ata encontra-se registrado ainda que “[...]. O Patrono, Antônio Pereira de Almeida que fez um agradecimento especial a todas as pessoas que colaboraram para a construção do projeto (sic)” (CSRO, 2001, p. 74).

Por fim usou da palavra Sebastião Fernandes de Oliveira, o Paraninfo. “[...], quando na oportunidade cumprimentou a todos e agradeceu a todas as pessoas que estão envolvidas no trabalho da EFAORI, desde a sua criação citando nome de cada um, agradeceu às famílias por ter acreditado no Projeto” (CSRO, 2001, p. 74).

O motivo de transcrever falas registradas em Atas se justifica pelo fato dos três atentarem para algo que foge ao convencional em formaturas. As palavras são direcionadas

aqui às realidades experienciadas pelos estudantes e comunidade orizonense: a esperança da contribuição a ser desenvolvida pelos formandos na vida da municipalidade – desenvolvimento da agricultura local. O projeto não era de “alguns”, muitos colaboraram na construção do projeto – a escola e aquele momento. O agradecimento é a todos os envolvidos no processo da EFAORI – as famílias acreditaram no Projeto (CSRO, 1999; 2000; 2001).

É importante destacar que existem interesses divergentes e, por conseguinte, as relações nos campos diversos são conflitantes, Dentro das organizações públicas não estatais e entre elas, não é diferente, existem divergências (BOURDIEU, 1989). No caso, o Centro Social Rural de Orizona, tendo surgido no seio, ou dos interesses da Igreja Católica, compreendida como hierárquica ou povo de Deus, têm diferenças que se mostram ou se mostrarão, em um momento (PEREIRA, 2005)⁷⁵. Isto se dá no processo cotidiano da existência (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009). Este fato se deu com o Centro Social. A proposição da criação da Escola Família Agrícola se dá em um momento de redefinição dos vínculos com Igreja em relação à Organização criada nos anos 1960. Nunca é redundante afirmar, que a conjuntura política nacional dos anos 1964 aos de 1985 é marcada pela ditadura militar brasileira.

Com a redefinição dos vínculos com a Igreja, a Paróquia ficou com a manutenção das Creches e o Centro Social busca outra atividade conforme as exigências do momento. Decidiu-se por voltar à sua razão de origem, o homem do campo. Reconfigura priorizando a agricultura familiar (CSRO, 1997, 1999; PEREIRA, 2005). O Sr. Sebastião Fernandes, associado do Centro Social e por duas vezes presidente da Organização, enfatiza que “[...] na ata de fundação do Centro Social está a menção da necessidade de apoio ao pequeno proprietário” (informação Verbal)⁷⁶. Mas ele faz questão de afirmar que a ação do Centro Social e de outras organizações se deve ao processo de formação dado pela e na Igreja, pelos “Italianos”. [...] “As organizações sociais do município são filhas legítimas do trabalho pastoral da Igreja Católica que, atualmente se emanciparam e conquistaram sua autonomia. Dessa forma, elas assumiram a responsabilidade de buscar as saídas viáveis para seus problemas” (PEREIRA, 2005, p. 92).

A formação religiosa possibilitou a difusão do pensamento social, econômico e religioso predominante, a cultura legítima por longos tempos. Mas também, nos conflitos e interesses das relações, propiciou uma busca de alternativa e proposição diferente do

⁷⁵ Para maior compreensão da expressão, Igreja hierárquica ou povo de Deus, veja: LEORATO (1987); RIBEIRO (1988).

⁷⁶ Informação obtida a partir de conversa com o Sr. Sebastião Fernandes em janeiro do corrente ano para saber sobre a origem do Centro Social e a justificativa que o levou a defender a criação da EFAORI.

estabelecido (BOURDIEU, 1989). Não mais a educação no campo com vistas ao poder estabelecido, como as escolas rurais e mais tarde o Ensino Médio Rural. Mas a Escola Família Agrícola com a Pedagogia da Alternância, uma proposição de educação do campo, agricultura familiar.

Agora, há constituição de uma alternativa que fortalecesse a vida do campo, no campo (SOUZA et al., 2016). As experiências das comunidades eclesiais de base (CNBB, 1984), com raízes no Vaticano II, Medellín e Puebla,⁷⁷ propiciaram um olhar e prática alternativa à convencional (CNBB, 1984; LEORATO, 1987; LIBÂNIO, 2015). A Pedagogia da Alternância, originária no meio camponês empobrecido na França nos anos 1930, é apresentada e assumida como uma alternativa para a educação do campo na região (CSRO, 1999, 2000).

Nas relações sociais, por conseguinte as práticas religiosas e educativas portam elementos favoráveis e desfavoráveis, conforme os interesses envolvidos. Elas conservam ou se propõem a subverter os domínios estabelecidos. As lutas internas nos campos ou entre eles, possibilitam a definição dos caminhos a serem empreendidos. Guardadas a devidas proporções é possível fazer uma comparação com o movimento dos campos literário e artístico.

O movimento do campo literário ou do campo artístico para a autonomia pode ser compreendido como processo de depuração em que cada gênero se orienta para aquilo que o distingue e o define de modo exclusivo, para além mesmo dos sinais exteriores, socialmente conhecidos e reconhecidos, da sua identidade (BOURDIEU, 1989, p. 70).

Os embates pela sobrevivência dos povos do campo favoreceram a criação das escolas de nível médio na zona rural de Orizona. Mais tarde buscaram, construir uma nova alternativa, a Escola Família Agrícola de Orizona (CSRO, 1997; 1998; 1999).

Os conflitos de interesses inerentes, pessoais ou coletivos, na sociedade, as posições entre uma instituição e outra, bem como a condição natural de depuração em um momento histórico emergem (BOURDIEU, 1989). Justificam, incorporam ou separam. A existência nos campos e lados se consolida em uma posição tomada/assumida. A ação do Centro Social ao definir-se pela educação voltada para e do agricultor familiar sinaliza uma postura em assumir um lado político, econômico e eclesial no território (CSRO, 2001).

A criação da Escola Família Agrícola é uma tomada de posição política com base na educação escolar. Esta ação expressa que não basta ter a escola de nível médio na zona rural,

⁷⁷ Vaticano II, Medellín e Puebla são denominações conhecidas como eventos que determinaram mudanças significativas no conjunto da atuação da Igreja Católica. Para maiores informações veja: LEORATO (1987) e LIBÂNIO (2015).

mas propõe-se uma alternativa às existentes de ensino médio no Município: no Colégio Maria Benedita Veloso e no Núcleo Estadual de Educação do Campo João Gonçalves Ribeiro. É uma proposta política econômica votada à/da agricultura familiar. Assim nasce a Escola Família Agrícola de Orizona.

Considerando que a EFAORI é um Centro de Formação Familiar em Alternância (CEFFA), a metodologia desenvolvida é a partir da Pedagogia da Alternância no que se compreende como integrativa. O fato de alternar tempo e espaço é um dos elementos do processo educativo. Dá-se e compreende-se em uma alternância de tempos, espaços e conhecimentos a serem construídos em processo coletivo. Pois,

[...], a experiência, o trabalho e o estudo são momentos integrados, pois em ambos se aprende e eles se interagem de forma orgânica [...].
A partir dessa visão processual de formação (vivência, ensino e aprendizagem), na perspectiva da Pedagogia da Alternância, a Escola Família Agrícola de Orizona cria condições para que educadores, estudantes e suas famílias construam seu papel de produtores de saberes e conhecimento, com vistas a uma inserção comprometida com a realidade social (CSRO, 2015, p. 10-11).

Para empreender a proposta de oferta do ensino médio, a Escola apresenta, no seu Projeto Pedagógico de 2015-2017, a Matriz Curricular abaixo. Nela está demonstrada como a proposta pedagógica envolve a realidade, os conhecimentos, o Aluno e suas Famílias, o seu cotidiano. Em outras palavras não é simplesmente um conteúdo a ser desenvolvido. Mas uma política educativa aportada num projeto de organização que visa o fortalecimento da agricultura familiar.

SECRETÁRIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
 SUBSECRETARIA REGIONAL DE ENSINO DE PIRES DO RIO- GOÍAS
 ESCOLA FAMILIA AGRICOLA DE ORIZONA
 MATRIZ CURRICULAR – ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
 DE NÍVEL MÉDIO– 2015-2017

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3ª Ano		Total Carga Horária
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	Total
BASE NACIONAL COMUM E PARTE DIVERSIFICADA	I – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Disciplinas							
		011–Arte	1	40	1	40	-	-	80
		015– Biologia	3	120	2	80	2	80	280
		055–Educação Física	2	80	2	80	2	80	240
		063–Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	120
		085–Física	3	120	2	80	2	80	280
	II – Ciências da Natureza e suas Tecnologias	087–Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
		098–Geografia	3	120	2	80	2	80	280
		103–História	3	120	2	80	2	80	280
	III – Ciências da Matemática	121–Língua Estrangeira Inglês	2	80	2	80	2	80	240
	IV – Ciências Humanas e Suas Tecnologias	124–Matemática	5	200	4	160	4	160	520
		176–Química	3	120	2	80	2	80	280
		183–Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
		241–Língua Portuguesa	5	200	5	200	5	200	600
		363–Língua Estrangeira Espanhol	2	80	1	40	1	40	160
		Subtotal	35	1400	28	1120	27	1080	3600
	V–Diversificada Pedagogia da Alternância	077–Estudos Regionais	3	120	3	120	3	120	360
		435–Tutoria	3	120	3	120	3	120	360
		797–Serão De Estudos	3	120	3	120	3	120	360
		Subtotal Base Comum e Diversificada	44	1800	37	1480	36	1440	4680

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA
MATRIZ CURRICULAR – ENSINO PROFISSIONAL TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA
DE NÍVEL MÉDIO–2015 A 2016

	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	1º Ano		2º Ano		3ª Ano		Total Carga Horária
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	Total
ÁREA TÉCNICA EM AGROPECUÁRIA	Produção Animal	Disciplinas							
		773–Zootecnia III (Piscicultura, Apicultura)	-	-	-	-	1	40	40
	Produção Vegetal	776–Zootecnia II (Ovino, Caprino, Bovino)	-	-	2	80	3	120	200
		033–Culturas	-	-	-	-	3	120	120
	Planejamento, Gestão e Projeto	114–Irrigação e Drenagem	-	-	-	-	3	120	120
		771–Gestão Planej. Projetos	-	-	-	-	3	120	120
		772–Gestão Ambiental e Silvicultura	-	-	-	-	2	80	80
		987–Cooperativismo	2	80	-	-	-	-	80
		108–Higiene e Profilaxia	-	-	1	40	-	-	40
		267–Nutrição	2	80	-	-	-	-	80
		336–Informática Básica	2	80	-	-	-	-	80
		351–Gestão Tribut. Financ. Contábil	-	-	2	80	-	-	80
		429–Zootecnia I (Avicultura e Suinocultura)	4	160	-	-	-	-	160
		599–Prevenção e Saúde (Fitossanitária)	-	-	1	40	-	-	40
	683–Manejo e Conservação do Solo	-	-	2	80	-	-	80	

	703–Construções e Inst. Rurais	-	-	1	40	-	-	40
	774–Mecanização Agrícola	-	-	2	80	-	-	80
	775–Agroindústria	2	80	-	-	-	-	80
	777–Fruticultura	-	-	2	80	-	-	80
	795 – Topografia	-	-	2	80	-	-	80
	796–Jardinagem e Paisagismo	1	40	-	-	-	-	40
	800–Orient. Agroambiental	-	-	3	120	-	-	120
	846–Iniciação Científica	1	40	-	-	-	-	40
	476–Estágio	2	80	3	120	2	80	280
	Subtotal Área Técnica	16	640	21	840	17	680	2160
	Subtotal Base Comum e Diversifica	44	1760	37	1480	36	1440	4680
	Total Geral Ch do Curso	60	2400	58	2320	53	2120	6840

Fonte: CENTRO SOCIAL RURAL DE ORIZONA, 2015, p. 15

Neste aspecto, a Pedagogia da Alternância contrapõe à proposta tradicional da educação escolar. Na escola tradicional distancia o aluno do seu espaço social familiar, comunitário. O cotidiano do aluno não é objeto de construção do saber sistematizado. Já com a Pedagogia da Alternância, na EFORI, os estudantes, suas famílias e os educadores constroem o seu saber a partir das experiências vivenciadas, “com vistas a uma inserção comprometida com a realidade social” (CSRO, 2015, p. 11). Nesta perspectiva, a Pedagogia da Alternância embasa-se numa proposta emancipatória, portanto, completamente diferente da proposta meramente instrumental levada a cabo pela Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) que traça como finalidade da escola, responder aos exames nacionais e estaduais (GOIÁS, 2012).

A organização da proposta escolar da EFAORI considera o processo de amadurecimento do jovem nas suas interfaces etária, cultural e escolar. Empreende, segundo o Projeto Político Pedagógico, “a estruturação e organização do processo educativo considerando as realidades apresentadas/vivenciadas na sua dinamicidade.” Em outras palavras as fases/séries se retroalimentam, como podem ser visualizadas abaixo:

Primeira série: início do processo de construção de sua identidade social em interações fora do âmbito familiar (História de vida; da estrutura familiar; da organização do trabalho familiar)

Segunda série: nesta etapa o (a) jovem, por meio de situações significativas de aprendizagem, é capaz de apropriar-se de práticas e rotinas que possibilitam o desenvolvimento de competências já adquiridas e da aprendizagem de conteúdos técnicos de maior abrangência (o meio, território; produção e economia local; mercado; créditos; políticas públicas etc)

Terceira série: no terceiro ano de vivência e formação em alternância, na EFA e no meio (família, comunidade) o (a) jovem passa a elaborar conceitos que envolvem níveis crescentes de abstração e complexidade e a exercer o seu papel de estudante de forma mais autônoma. Torna-se mais questionador e crítico, estabelece hipóteses, coordena grupos, amplia sua compreensão da realidade, percebe que é necessário despender tempo e esforço cognitivo para realizar determinadas tarefas e alcançar as metas traçadas, estabelecendo um plano de trabalho. A discussão dos acontecimentos culturais, políticos, econômicos, tecnológicos e ecológicos referentes tanto a contextos próximos como a distantes, transita pelos aspectos teóricos e práticos e com um olhar amplo, é capaz de elaborar um Projeto para uma atuação profissional e social⁷⁸ (CSRO, 2015, p. 12, grifo nosso).

Assim é possível compreender que a escola, mesmo se organizando na seriação regular e legal do ensino médio, tem a sua especificidade como processo e conteúdos formativos escolares. Os processos formativos integrados consideram o estudante em uma dinâmica coletiva. Neste sentido, merece destaque no Projeto Pedagógico o como compreende a prática e realidade da alternância na escola.

Alternância significa o processo de ensino-aprendizagem que acontece em espaços e territórios diferenciados e alternados. O primeiro é o espaço familiar e a comunidade de origem (realidade); em segundo, a escola onde o educando partilha os diversos saberes que possui com os outros atores e reflete sobre eles em base científica (reflexão); e, por fim, retorna-se a família e a comunidade a fim de continuar a práxis (prática + teoria) seja na comunidade, na propriedade (atividades de técnicas agrícolas) ou na inserção em determinados movimentos sociais (CSRO, 2015, p. 14).

A pedagogia desenvolvida na EFAORI tem como ponto de partida a realidade, o cotidiano do estudante, da região. O cotidiano é refletido e discutido no espaço escolar, mas torna-se prática ação no meio, sócio profissional. Por isso, são fundamentais os pilares que

⁷⁸ É importante ter claro que estes elementos em destaque, sobretudo o projeto de atuação profissional perpassam a trajetória do estudante desde a chegada ao CEFFA. O elo condutor é o Plano de Ensino desenvolvido no início do curso, perpassado com possíveis adaptações no processo e devidas anotações no Caderno da Realidade.

norteiam a educação dos CEFFAs. Dentre eles, neste caso específico, está a Associação Local e a Alternância. Pois, “[...], o processo de aprendizagem do conhecimento nunca está acabado, e pode enriquecer-se com qualquer experiência” (DELORS apud CSRO, 2015, p. 14).

O Projeto Político Pedagógico da EFAORI compreende que o desenvolvimento da alternância garante

[...], integração entre a realidade dos jovens e a realidade acadêmica. Entre eles, destaca-se o Plano de Estudo/Caderno da Realidade, que é o guia de todo o processo, podendo ser definido como o instrumento que de certa forma garante a metodologia integrativa. O Plano de Estudo consiste em um guia de orientação para a pesquisa e a experimentação. É construído a partir de temas geradores interligados a uma realidade e aos conteúdos gerais da formação (CSRO, 2015, p. 17, grifo nosso).

Esta afirmação fica muito demonstrada pelo quadro 3, abaixo, que apresenta os instrumentos e as atividades desenvolvidas na EFAORI. Demonstra que o processo educativo é integrado e que os instrumentos consolidam o processo educativo em alternância (CSRO, 2015, p. 17).

Quadro 3 – Classificação dos instrumentos pedagógicos

Classificação	Instrumentos Atividades
Instrumentos e atividades de pesquisa	- Plano de Estudo - Folha de Observação - Estágio
Instrumentos e atividades de comunicação/relação	- Colocação em Comum - Tutoria - Caderno da Realidade - Visita à Família e Comunidade - Coletivos de Jovens - EFA na Comunidade
Instrumentos didáticos	- Visita e Viagem de Estudo - Serão de Estudo - Intervenção Externa - Caderno Didático para aulas/cursos - Atividade de Retorno – experiências - Projeto Profissional
Instrumentos de avaliação formativa	- Avaliação semanal - Avaliação formativa

Fonte: CENTRO SOCIAL RURAL DE ORIZONA, 2015.

Neste conjunto de instrumentos é importante considerar que cada unidade escolar pode vir a construir ou consolidar os seus instrumentos conforme a realidade.

Nas Escolas Famílias Agrícolas - EFAs - é comum a atribuição de atividades, responsabilidades por serviços aos estudantes. A EFAORI desenvolve o projeto denominado Coletivo de Jovens⁷⁹. Esta é uma dinâmica que está a se consolidar em outras unidades, CEFFAs. Nas EFAs, conforme a realidade de cada unidade é comum a atribuição de responsabilidades aos estudantes. Na EFAORI há atuação em forma de rodízio dos pequenos grupos compreendendo as “[...], áreas de atuação: 1. Sala de Aula; 2. Biblioteca, Esporte e Lazer; 3. Refeitório; 4. Pátio e Jardim; 5. Plantas Medicinais; 6. Olericultura; 7. Fruticultura; 8. Bovinocultura e Fábrica de Ração; 9. Suinocultura; 10. Avicultura” (CSRO, 2015, p.17). Os estudantes da primeira e segunda série são responsáveis pela execução dos trabalhos cotidianos da Unidade. Estes são acompanhados, orientados, supervisionados pelos estudantes da terceira série. Neste processo se dá a avaliação recíproca das atribuições, daqueles que executam as atividades e dos responsáveis por supervisionar. Assim, tanto uns como outros, são avaliados e avaliam.

Os estudantes da terceira série são líderes coordenadores eleitos no início do ano por afinidade, fixos durante um semestre. Os estudantes da primeira e da segunda série são distribuídos em grupos de atuação em duas sessões em cada área, de forma que passam por dois Coletivos no bimestre. Este instrumento pedagógico da formação é qualificado na avaliação formativa, equivale (10,0) por bimestre. Os coordenadores (estudantes da 3ª série) avaliam o grupo durante a estadia no Coletivo e o grupo do rodízio (estudantes da 1ª e 2ª série) avaliam os coordenadores, registrando em ficha de Avaliação dos Coletivos, sistematizada no Conselho de Classe (CSRO, 2015, p. 17).

Esta realidade está distante das escolas tradicionais, conforme observação em unidades escolares de tempo integral ou não, aos alunos não são atribuídas atividades/responsabilidades pelo local/escola. Em se tratando da EFAORI, além do coletivo de jovens merece ser destaque também a atividade conhecida como EFA na comunidade. Esta é uma oportunidade da Escola (estudantes e educadores) socializar, com uma ou mais comunidades, conhecimentos e práticas conhecidas ou desenvolvidas na EFAORI.

É um trabalho em que a escola, sai de seu espaço físico e vai para a comunidade, procura atingir o máximo de agricultores possível, fortalecendo assim a agricultura familiar do Território Estrada de Ferro, além de levar o nome da Escola para outros horizontes (CSRO, 2015, p. 24).

É possível afirmar que esta ação, junto com a visita ao estudante/família na propriedade, compreende-se como atividade de extensão rural na educação do campo (ENTREVISTA com o pai de M. C.)⁸⁰. M. C., aluno que concluiu o Ensino Médio Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária, se refere à Escola de maneira inteiramente positiva.

⁷⁹Conforme o Projeto Político Pedagógico da EFAORI há um conjunto de atividades e instrumentos a serem desenvolvidos no processo educacional. Em se tratando do *Coletivo de Jovens* descreve como [...] “uma organização dos estudantes em pequenos grupos de participação no planejamento, gestão, manutenção e limpeza na forma de rodízio em dez áreas de atuação [...]” (CSRO, 2015, 23).

⁸⁰ Esta posição é do pai de um estudante da EFAORI manifestando como ele vê a atuação da Escola na região.

A escola é uma forma de integrar estudante, monitores e família, a permanência minha na EFAORI, se deu pelas mudanças sociais e econômicas da família. A maior interação entre a família possibilitou a implantação de pequenos projetos que hoje complementa a renda da família, o que evita o êxodo da família para o meio urbano em busca de melhorias (ENTREVISTA M. C., Aluno,)⁸¹

No que se refere ao processo avaliativo, o Conselho de Classe é bimestral e envolve monitores, representantes de sala, das famílias e da entidade mantenedora. A partir daí cabe ao tutor (1 para cada 5-10 estudantes) apresentar aos pais e acompanhar o aluno no processo a ser empreendido, com base na avaliação realizada (CSRO, 2015, p. 24). Assim, é possível afirmar que a avaliação na Escola é contínua e ampla. Acontece no processo e envolve os sujeitos envolvidos, por conseguinte o CEFFA enquanto tal e os demais espaços do processo formativos. O quadro 4 apresenta de maneira muito clara os elementos avaliados e avaliativos com os pesos atribuídos.

Quadro 4 – Pesos do processo avaliativo

Quadro de pesos					
1	2	3		4	5
Coletivos de Jovens	Tutoria (Tutores)	Auto avaliação e Desenvolv. Meio	Conselho de Classe	Avaliação Contínua	TOTAL
10	10	10	10	60	100
<p>OBS:</p> <p>- Este quadro dos instrumentos e pesos é utilizado de modo interdisciplinar por todas as áreas e disciplinas do Curso Profissional Técnico em Agropecuária de Nível Médio.</p> <p>1 – Coletivos de Jovens: constituído por pequenos grupos que atuam na forma de rodízio em áreas produtivas e espaços utilizados na formação (sala de aula; Biblioteca e Esportes; Refeitório; Avicultura; Suinocultura; Bovinocultura; Fruticultura; Olericultura; Pátio e Jardim; Plantas Medicinais). A avaliação da atuação nos Coletivos é feita pelos próprios estudantes: coordenadores 3ª série avaliam o grupo no rodízio; estudantes da 1ª e 2ª série grupo de rodízio avaliam os coordenadores.</p> <p>2 – Tutoria: Utiliza-se do instrumento Tutoria como forma de acompanhamento personalizado durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Um educador é tutor de um pequeno grupo (média de 05 a 10 estudantes) fazendo o atendimento / acompanhamento em toda sessão escolar apresentando o quadro no Conselho de Classe ao final do bimestre.</p> <p>3 – Auto Avaliação e Desenvolvimento do Meio: é realizada pelo(a) estudante e família em ficha qualitativa na forma de texto e quantitativa até 10 pontos. A parte que a família avalia está relacionada às atividades que os jovens praticam e participam no meio socioprofissional (na família, na comunidade, no município, no território) encaminhadas como atividades de retorno para realização no período da sessão família. A auto-avaliação é utilizada também como elemento base para o Conselho de Classe.</p> <p>4 – Avaliação Contínua (Testes, Seminários e Provas): avaliação pelos conteúdos da base nacional comum na forma de testes e provas em tempo suficiente quando necessário a intervenção nos resultados alcançados com aplicação de atividades substitutivas.</p> <p>5 – Conselho de Classe: a equipe pedagógica se reúne a cada final de bimestre para consolidar a nota final. Utiliza uma ficha individual de registro dos resultados.</p>					

Fonte: CENTRO SOCIAL RURAL DE ORIZONA, 2015.

⁸¹ O resumo da entrevista com Matheus está no final do presente estudo.

O coletivo de jovens tem peso no processo de computação de notas. Esta também é uma diferença em relação às escolas tradicionais. Nelas os alunos não são responsabilizados pela computação de notas. A avaliação (nota atribuída) é feita a partir das atividades que desenvolve, mas são atribuídas pelo corpo docente. Na Escola Família Agrícola de Orizona a condição é diferente. O estudante é responsável também pela atribuição de notas. O quadro acima expressa claramente a organização e os pesos no processo avaliativo da EFAORI.

Para concluir o Curso e receber o certificado/diploma de formação no Ensino Médio e Técnico em Agropecuária, o estudante precisa apresentar o Projeto de Formação do Jovem a uma banca constituída pela Escola e obter nota a partir de 6,0.

Em se tratando da constituição da referida Escola, é importante observar outra diferença significativa: enquanto as escolas tradicionais, públicas ou privadas não há maiores atribuições aos pais e à comunidade, na EFAORI há envolvimento no seu constituir como escola, conforme seu Projeto Político Pedagógico (CSRO, 2015, p. 31), é possível dizer que ela é constituída:

- 1 – Pela Associação Local: Centro Social Rural de Orizona (CSRO) com duas Assembleias Ordinárias por ano;
- 2 – Pelo Conselho Escolar Comunitário / Conselho Administrativo;
- 3 – Pelo Grupo Gestor: Equipe Pedagógica, Diretoria do CSRO e Conselho;
- 4 – Pela participação das Famílias (Entrevistas para admissão do estudante; Assembleia da Associação Local; Encontros de formação das Famílias; das visitas às famílias; Reuniões do conselho Escolar e Comunitário e Conselho Administrativo; Pelo Caderno de Acompanhamento).

Para o mesmo Documento (Projeto Político Pedagógico), é importante destacar que no cotidiano da EFAORI há projetos e parcerias internos e externos. Os projetos são: Coletivo de Jovens; Momentos de Oração e Mística; Noite Cultural; PPPECOS: Educação Contextualizada e Manejo Sustentável da Agrobiodiversidade na Escola Família Agrícola; Projeto Horta na Propriedade; Arte Visual na EFA; Projeto Profissional do Jovem. As parcerias empreendidas e desenvolvidas são com: Secretaria de Estado da Educação – Governo do Estado de Goiás; Prefeitura Municipal de Orizona; Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona; CREDITAG/CRESOL; CPT – Comissão Pastoral da Terra (CSRO, 2015, p. 31-32).

A EFAORI, desde sua origem, compreende-se como uma alternativa no processo educativo. Os estudantes ficam uma semana em casa (tempo família/comunidade) e outra na escola (tempo escola). É a alternância de tempo e espaço, mas que objetiva desenvolver o conhecimento escolar vinculado ao conhecimento do cotidiano do estudante do CEFFA. No

tempo família/comunidade tem atividades escolares e cotidianas para observar e registrar. Além disso, socializa o conhecimento sistematizado com a família/comunidade. Compartilha do conhecimento local e compartilha o que tem/adquiriu no tempo escola. Ao retornar para o CEFFA, traz a experiência apreendida e vivenciada no tempo família/comunidade. Traz dúvidas, soluções e reações no compartilhar os conhecimentos. A experiência é socializada em momento comunitário na escola. Dentre as muitas experiências específicas, é importante destacar a atividade da EFAORI na comunidade e as visitas às famílias no tempo família/comunidade.

Assim, a EFAORI desenvolve a sua proposta didático-pedagógica. Parte da experiência do estudante/comunidade a enriquece e constrói, amplia o conhecimento em reciprocidade – EFAORI, estudante, família/comunidade. Esta dinâmica possibilita a credenciar a Escola Família Agrícola como uma experiência de educação do campo.

Por isso, o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Orizona afirma que a unidade visa contribuir para a formação do jovem do campo a partir de sua realidade, sem retirá-lo ou distanciá-lo do seu meio (CSRO, 2015). Desenvolve a formação integral em regime de alternância. Entende ser fundamental a formação integrada com a comunidade. Por isso, a gestão, como em todo o CEFFA é compreendida e desenvolvida de forma participativa. A gestão é compreendida no organograma abaixo. Tem como destaque a Assembleia Geral da instituição mantenedora, o Centro Social Rural de Orizona. No centro está a Escola Família Agrícola, ou seja, o jovem em formação.

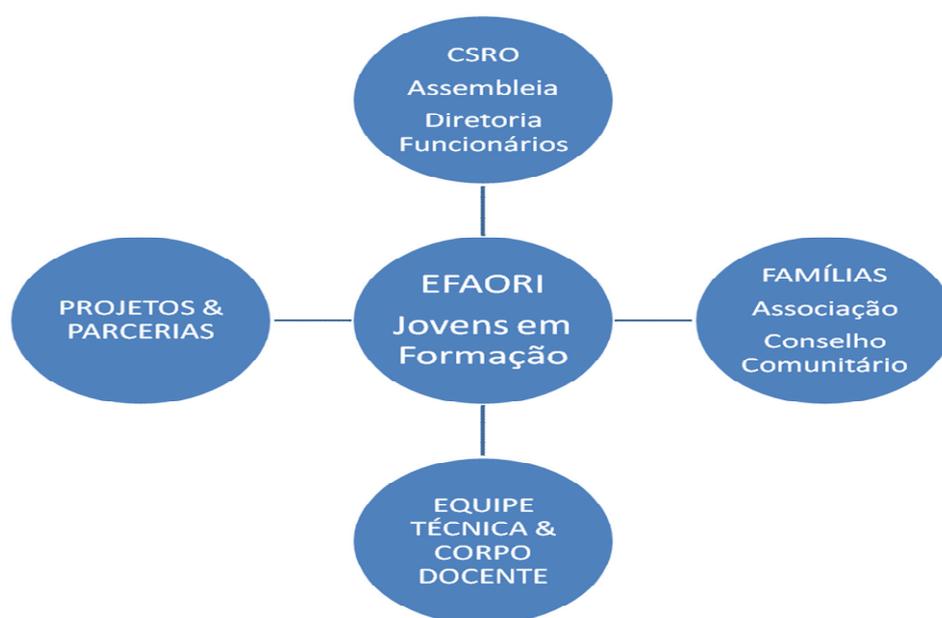


Figura 9 – Organograma da Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI).

Fonte: CENTRO SOCIAL RURAL DE ORIZONA, 2015.

Como se pode observar, a formação dos jovens é compreendida nos quatro sentidos do estudante. A escola/estudante é ligada ao Centro Social, projetos de parcerias e, por conseguinte, técnicos e docentes à associação das famílias. Esta dinâmica fortalece os laços com/na realidade local.

Dados Gerais do Ensino Médio no Município de Orizona, nos períodos trabalhados acima expõem com maior clareza a situação que é preocupante. O Ensino Médio não está sendo universal, pois, o número de alunos sofre um decréscimo nos anos de 2009, 2011 e 2013, respectivamente: 263; 245 e 191, no Município que não é diferente do restante do país.

Tabela 6 – Ensino Médio no município de Orizona: demonstrativo de alunos do por turmas de ingressantes e diplomados, de 2009 a 2015

E. Médio	2009 Ingr. 2011 Dip.		2011 Ingr. 2013 Dip.		2013 Ingr. 2015 Dip.	
C. E. M.B.V ⁸²	168	97	143	102	128	97
EFAORI	30	15	43	21	28	16
NUCLEC	65	51	59	51	46	35
TOTAL	263	163	245	173	191	148

Fonte: Dados fornecidos pelas Secretarias das três (03) unidades de ensino, 2016.

É importante atentar que nas três unidades de ensino o quantitativo de alunos, ingressantes e diplomados, decresceu nos anos de 2009, 2011 e 2013; o número de ingressantes caiu de 263 (2009, 2011), para 245 (2011, 2013) e 191 (2013, 2015). Por conseguinte, o número de diplomados, certificados de concluintes do Ensino Médio Integrado, apesar da oscilação também caiu de 163 (2009, 2011) para 163 (2011, 2013) para 148 (2013, 2015).

Estes dados oscilantes entre ingresso e diplomação, por exemplo, ratificam as compreensões críticas de que o Ensino Médio no Brasil por ser uma etapa da escolarização mais complexa, continua sendo marcado por muitas ambiguidades quanto a sua finalidade intrínseca já que considerada a sua fragmentação pública e privada de sua oferta. Por um lado este nível de ensino deveria ser entendido como finalização da educação básica obrigatória, mas por outro, instrumentalmente o reduziu à preparação para o acesso as carreiras universitárias.

Esta realidade merece estudos mais aprofundados inclusive focando as modalidades de Ensino Médio Integrado. O presente estudo objetivou especificamente demonstrar o Ensino

⁸² Colégio Estadual Maria Benedita Velozo.

Médio organizado na perspectiva da educação do campo a partir da Pedagogia da Alternância, da Escola Família Agrícola de Orizona, como uma alternativa à educação escolar para/das populações do campo.

3.5 MEMÓRIAS DE UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO DA EFAORI: LEMBRANÇAS DE PROFESSORES, ALUNOS EGRESSOS E UM CONCLUINTE, PAIS DE ALUNOS EGRESSOS

Os estudos sociológicos e históricos contemporâneos que têm se apropriado da categoria teórica e metodológica da memória, privilegiam a riqueza cultural das fontes orais, muitas ignoradas pela história oficial contada pelos dominantes, suscitando o exercício das rememorações das experiências vividas, partilhadas ou sonhadas como construções imaginárias, simbólicas.

Nesta tese optou-se por recorrer às lembranças de experiências históricas vividas, por isso foram selecionados três (03) procedimentos metodológicos como espaços de linguagens objetivados quer por intermédio de registros oficiais existentes e disponíveis para consulta quer por meio de novas oralidades:

a)- Documentos nacionais e específicos da EFAORI (Conferências Nacionais de Educação, Estatuto, Projeto Pedagógico e Atas de Reuniões) cujas apreensões já foram inseridas neste capítulo;

b)- Conversas informais ocorridas durante as visitas feitas à EFAORI, cujas apreensões também já foram inseridas neste capítulo;

c)- Entrevistas: 05 Professores/monitores ; 02 pai/mãe e 03 alunos (02 egressos e 01 concluinte) a serem apresentadas.

Aos alunos, o roteiro da entrevista, mais livre, sem sentidos de interrogatório procurou estimulá-los a discorrerem acerca das “lembranças de suas experiências de estudos na EFAORI”.

Aos pais (pai/mãe), “quais lembranças e avaliação de terem tido filhos estudado ou estudando em uma EFA – EFAORI”.

Já aos professores, procurou-se estimulá-los a “discorrem como compreendem a filosofia e metodologia da Pedagogia da Alternância orientadora da EFAORI seus impactos e compromissos para eles e para os alunos”.

A apresentação das lembranças, decorrentes das entrevistas realizadas (transcritas e autorizadas por seus autores) segue a metodologia desenvolvida por Bourdieu, como

coordenador, da obra *A miséria do mundo* (2003), para quem a sociologia deve ser comprometida com as buscas de compreensões e não de explicações.

As entrevistas, nesta metodologia bourdieusiana, são apresentadas como narrativas construídas, pelo pesquisador, cujo título é extraído do conteúdo expresso de cada entrevista realizada, identificadas por letras iniciais do respectivo autor, procedimento também autorizado. Optamos por apresentá-las por grupo de lembranças: Lembranças de Alunos, Lembranças de Professores/Monitores, Lembranças de Pais.

LEMBRANÇAS DE ALUNOS

As narrativas abaixo procuram registrar lembranças rememoradas pelos alunos (dois egressos e um concluinte) do Ensino Médio Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária, acerca de suas experiências de estudos realizados na EFAORI.

1) A. P. L. Técnico em Agropecuária. 1ª turma ingressante de 1999

— *“Meu nome é A. P. L. tenho 33 anos, sou de origem do meio rural. Minha formação profissional é de Técnico em Agropecuária cursada na Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI). Atualmente sou concursado pela Prefeitura Municipal de Orizona, mas estou licenciado e atuo como secretário operacional da UNEFAB. Meus Pais são originários da zona rural do município de Orizona, região da Firmeza. Tiveram como formação escolar a primeira fase do ensino básico, o antigo primário. Participaram do processo de criação das Comunidades Eclesiais de Base na região (foram dirigentes de CEBs), de grupos de jovens. Vivenciaram a criação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, das cooperativas, foram membros associados do Centro Social e outras organizações do Município. Acompanhou todo o processo para a criação da Escola. Meu Pai era membro da Diretoria do Centro Social Rural de Orizona. Inicialmente tinha grande desejo de sair do campo, mas meus Pais falavam do interesse e da vida no campo. Esta condição colocava-me em dupla condição: querer e não ir para a EFA, que estava a nascer. Pertencço ao grupo, à primeira turma, que iniciou a Escola (1999). Vivenciei as certezas e incertezas de uma nova proposta educacional, a pedagogia da alternância na Região da Estrada de Ferro. Fui o orador da primeira turma de formandos da Escola. Portanto, entrei na Escola em 1999 e concluiu em 2001. Quando iniciei os estudos na EFAORI tinha 15 anos. Fui para a EFAORI por dois motivos: 1)- a insistência dos Pais porque eles não permitiriam que eu mudasse para a cidade; 2)- também havia grande curiosidade de como verdadeiramente funcionaria uma*

EFA, pois até então experiência no gênero era desconhecida na região. Mas à medida que o tempo foi se passando, já na escola, fui me convencendo, pelo vínculo da escola e com sua realidade. A escola não distanciava do meu espaço familiar e cultural. A isto se somava a integração existente no desenvolvimento dos alunos, professores e monitores. A Escola me ajudou a vencer a timidez. Guardo e não quero esquecer as viagens, as amizades... Estas coisas ficaram como positivas nas minhas lembranças. Compreendo que este processo de formação foi fundamental para a minha formação. Lamento a perda de um colega, o Guilherme Machado (1999), e o fato de não ter me empenhado com maior seriedade no desenvolvimento do Projeto Profissional. Em meio a tudo isso, a dificuldade maior estava na condição econômica de minha família. A terra pequena era dividida com meus Tios, Irmãos do meu Pai. Além disso, faltava dinheiro para maiores investimentos. Somava-se a isso, a condição do meu Pai o qual apoiava a EFA, mas resistia às inovações trazidas pela mesma no espaço familiar. Daí era comum haver conflitos, mas não eram grandes. O fato de um Jovem estudar na EFA dá a este possibilidade de crescimento pessoal e uma formação adequada. Contribui para desenvolver elementos para a continuidade no trabalho no campo ou a buscar outros espaços, ‘galgar outros rumos’. Possibilita desenvolver a criticidade para fazer escolhas” (ENTREVISTA, aluno 1 A. P. L., 08.07.2016).

O Aluno 1 A. P. L. egresso da primeira turma do Ensino Médio Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária oferecido na EFAORI, em 1999; manifestou uma compreensão de que tem registros da memória, da história da construção da EFAORI. Lembra-se das discussões para criação da Unidade e das atividades iniciais, considerando-se ele ser da primeira turma. Discorre acerca das dúvidas e certezas que foram se consolidando com a realização dos estudos na Escola. Aponta elementos que sinalizam uma forte relação familiar com o CEFFA, EFAORI.

2) K. F. P. Estreitar as relações com o campo. Ingressante de 2011

— *“Meu nome é K. F. P. tenho 20 anos e sou originária do meio rural. Atualmente, estou na secretaria da EFAORI. Estudei nesta escola no período de 2011-2013. Decidi por estudar nesta escola por ter irmão, tio, vizinhos e amigos que já tinham se formado nela. Além disso, as outras opções eram à noite no povoado ou na cidade. Eu não gostava destas possibilidades. Quando percebi a especificidade da escola vi que me identificava com o campo e com a propriedade de meus pais. Queria estreitar estas relações. Meus pais são agricultores familiares, participam de Sindicato e das CEBs. Têm pouca escolaridade, apenas o antigo primário (1ª a 4ª série). Tenho ótimas recordações da EFAORI. A amizade*

perpetua e sempre foi sincera com colegas e professores. As aulas envolviam: aulas práticas, visitas de estudos, estágios, aulas teóricas e serões. Só tenho boas lembranças do tempo da EFA. Não gosto de lembrar quando o sistema de aquecimento solar estragou, o banho era frio. Minha maior dificuldade era financeira, mas eu era apadrinhada pela COAPRO que manteve a contribuição nos três anos. Compreendo que o estudo na EFA possibilita a criticidade e torna o estudante apto a enfrentar as dificuldades: o mercado de trabalho, a faculdade e a vida na propriedade. Abre um leque de possibilidades. ‘Enfim, ter sido uma estudante de EFA significa orgulho e preparação para a vida adulta nos diversos âmbitos: social, político, econômico e profissional’ (ENTREVISTA, aluna 2 K. F. P., 08.08.2016).

A aluna 2 K. F. P. faz questão de marcar sua identidade ao dizer, ser de origem rural. Discorre sobre o processo de estudar na EFAORI, destacando ser um local onde o irmão e outros amigos já haviam estudado também, o que demonstra uma rede de sociabilidade construída em âmbito familiar. Destaca-se que dentre as recordações está a “A amizade perpetua, pois sempre foi sincera com os colegas e professores. As aulas envolviam: aulas práticas, visitas de estudos, estágios, aulas teóricas e serões. Diz ter somente boas lembranças do tempo da EFA”. A aluna rememora também que a escola contribuiu para a formação da criticidade.

3) M. B. C. - As Mudanças que a Escola Trouxe. Ingressante de 2014

— *“Meu nome é M. B. C. tenho 18 anos e minha origem na zona Rural. Estou concluindo o curso na EFAORI este ano e trabalho na propriedade com meus pais. Desenvolvo o projeto de avicultura. Decidi ingressar na EFAORI por gostar de trabalhar no campo e pelo apoio de meus tios que são egressos desta escola. Amigos estudaram na EFA e mudaram a propriedade com o aprendizado. A Escola integra estudante, monitores e família. A maior interação entre a família possibilitou a implantação de projetos que hoje complementam a renda da família. Meus pais estudaram até a 6ª série (hoje 6ª ano). A família participa do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Orizona, da Cooperativa Mista Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona, da Cooperativa de Crédito com Interação Solidária e meu pai é membro da diretoria da associação mantenedora da EFAORI - Centro Social Rural de Orizona. Quero guardar comigo as lembranças, os colegas, os professores, os diversos momentos, as mudanças que a escola trouxe pra (sic) minha vida dentro destes três anos de convivência que jamais serão esquecidos. A EFAORI sempre estará presente em minha vida e de minha família. Quero me esquecer das discussões e das brincadeiras em momentos inapropriados em que não me esforcei. As dificuldades envolveram a adaptação*

com as matérias e a convivência que era novidade, experiência nova. Compreendo que o jovem que se interessa em ingressar na EFAORI ele será preparado para a vida, sua formação ali jamais será esquecida, ele sairá não só como técnico, mas como um cidadão, uma pessoa de respeito, de reconhecimento, o tão pouco tempo de convivência ali é o bastante para mudar a vida de qualquer jovem que pretende fazer do campo seu meio de sobrevivência e a formação para aqueles que pretendem fazer uma faculdade e seguir sua vida” (ENTREVISTA, aluno 3, M. B. C., 28.07.2016).

O aluno 3 M. B. C. concluiu o curso em 2016 e procurou deixar claro que a decisão de estudar na EFAORI se deu por gostar de trabalhar no campo. Além disso, rememora que tem laços familiares, tios e amigos que também estudaram nesta Escola. Cita como exemplos: “amigos que estudaram na EFA e mudaram a propriedade com o aprendizado”. Destaca que há uma integração entre estudantes, monitores e famílias. Para ele a integração com monitores e família é muito importante e forte na Escola. Esta integração possibilitou a implantação de projetos que já fazem diferença positiva na renda familiar e enfatiza que a experiência vivida na EFAORI contribuiu significativamente em sua vida.

LEMBRANÇAS DE PROFESSORES

As narrativas abaixo procuram registrar lembranças rememoradas pelos professores (05) do Ensino Médio Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária ministrado pela EFAORI, no sentido de explicitar como compreendem a filosofia e a metodologia da Pedagogia da Alternância orientadora da EFAORI seus impactos e compromissos para eles e para os alunos.

A.— “Meu nome é L. M. R. A. Tenho 55 anos e sou originária da zona rural. Tenho graduação em Ciências Sociais, especialização em Metodologia de Ensino Superior e em Pedagogia da Alternância. Tive com os colegas duas formações em preparação para atividade de monitores, antes de iniciar os trabalhos na EFAORI. Desde o início achei o trabalho muito interessante, prazeroso. Mas ao mesmo tempo sentia um grande desafio, um “super herói”. Cheguei a pensar que não seria capaz, mas ao mesmo tempo afirmava: estou aqui. Por acreditar numa educação não apenas no ensino formal, mas em formação integral que, no caso, respondesse mais especificamente aos filhos e filhas de agricultores e seus familiares quis permanecer nesta Escola. A especificidade da Escola me fez permanecer aqui. Não pretendo esquecer o resultado do trabalho realizado, com estudantes e familiares. As boas notícias dos egressos enchem a todos nós da escola de orgulho e satisfação. Quando a

notícia é triste nos traz preocupação, ‘pois os egressos desta escola sempre farão parte deste grande projeto de formação que se mistura com a vida e forma uma grande família’. Quero me esquecer de um mal entendido ocorrido. O fato de não ter sido esclarecido impossibilitou providências que seriam necessárias para não trazer prejuízo a ninguém. A funcionária preferiu se afastar da escola. Ficou a mágoa (?). O fato de trabalhar nesta escola tem um sentido de desenvolver a educação considerando o jovem do campo com suas capacidades, bem como considerando a possibilidade dele continuar os seus estudos, se preferir. “Entendo que um sentido para o aluno que estuda na EFAORI é o ser mais humano. A capacitação pessoal e profissional compreende o respeitar e valorizar as pessoas e o meio de atuação” (ENTREVISTA, professora A, L. M. R. A, 11/08/2016).

A professora A, L. M. R. A destacou os desafios por pensar uma escola em modalidade fora do convencional, mas no processo afirma que está valendo a pena. Deixou claro que está na Escola por acreditar na formação integral. É muito claro quando ela afirma que a “[...] especificidade da Escola me fez permanecer aqui. Não pretendo esquecer o resultado do trabalho realizado, com estudantes e familiares. As boas notícias dos egressos enchem a todos nós da escola de orgulho e satisfação. Quando a notícia é triste nos traz preocupação, ‘pois os egressos desta escola sempre farão parte deste grande projeto de formação que se mistura com a vida e forma uma grande família’”. O depoimento é carregado de emoção pelo trabalho realizado e a realizar-se.

B. — *“Meu nome é C. A. C. tenho 48 anos, sou de origem urbana a minha área de formação é Licenciatura em Geografia e Pós Graduação em Educação Ambiental. Trabalho na EFAORI há dezesseis anos. Venho de uma experiência com escolas municipais no campo e estaduais na cidade. Particpei do curso de Pós Graduação em Pedagogia da Alternância, mas não defendi o meu trabalho. Fiz vários cursos de formação continuada. Minha adequação foi fácil, pois conheci familiares de alguns alunos que vieram para a EFAORI. Além disso, me senti integrado à Pedagogia da Alternância desde a preparação (planejamento) para o início das atividades. Pude perceber que a Pedagogia da Alternância proporciona a formação integral dos estudantes, dos familiares e dos profissionais envolvidos. São muitos momentos de satisfação. ‘O contato com estudantes e familiares é algo que não encontramos em outras escolas’. Guardo com carinho a conquista de um prêmio em Projeto de Empreendedorismo do Estado de Goiás (1º Lugar). Fui o orientador e professor da disciplina de Gestão. Não quero esquecer. Mas não quero lembrar dificuldades com a disciplina no internato. Tivemos de pedir ajuda, intervenção externa para tentar solução junto com as famílias. Compreendo que um professor que trabalha nesta escola tem*

crescimento pessoal e profissional. Experimenta uma pedagogia que coloca o estudante como centro da formação e possibilita ao profissional fazer parte das famílias dos estudantes. Para os estudantes é uma experiência única, desenvolvem mais que o saber escolar. São preparados para uma vida melhor, mais digna” (ENTREVISTA, professor **B**, C. A. C, 10/08/2016).

O professor **B**, C. A. C destacou de início que tinha experiências em outras escolas. Acrescentou que quando veio para a escola já conhecia familiares de alunos da EFAORI. Sentiu-se integrado à Pedagogia da Alternância desde o planejamento. Entendeu que a formação em alternância desenvolve a formação integral do conjunto envolvido, alunos, professores e familiares. Confere relevância ao fato de que o grande diferencial é o contato com a família do aluno. “É algo que não encontramos em outras escolas”. O trabalho na EFAORI proporciona um crescimento pessoal e profissional ao professor.

C. — *“Meu nome é J. C. L. Sou originário da zona rural, Tenho 43 anos, graduação em História e pós-graduação em Educação do Campo. Estou na EFAORI há 14 anos e tenho participado do processo de formação contínua da Escola. A adaptação foi difícil, pois a pedagogia das EFAs é bem diferente das escolas tradicionais. A partir da adaptação foram surgindo os desafios em encontro com os meus ideais. Desafios/ideais de proporcionar uma escola que contemple a necessidade dos jovens da região, ou seja, uma escola voltada para o meio rural. Assim, seria difícil falar o que não desejaria esquecer da escola. Correria o risco de esquecer algum fato importante do longo dos anos. Tudo que fazemos na EFAORI é com amor e dedicação. ‘É com satisfação que fazemos parte desta pedagogia que formam (sic) estudantes para serem profissionais qualificados e mais humanos’. Mas esquecer a perda de dois estudantes acidentados em anos diferentes e não puderam concluir o curso. Trabalhar nesta Escola tem um sentido de serviço voltado para valorizar o jovem do campo favorecendo em condições teóricas e práticas para continuarem no meio rural com qualidade de vida. Por conseguinte compreende-se diminuir o êxodo rural. Com o tempo de trabalho na EFAORI, compreendo que o jovem estudar nesta unidade faz uma diferença. Pois, ela realiza uma formação integral. Isto acontece com grande proximidade da família com a escola. Os estudantes tornam-se lideranças em suas comunidades. São profissionais qualificados. Enfim, não faltam motivos para um jovem participar deste Projeto”* (ENTREVISTA, professor **C**, J. C. L., 07/2016).

O professor **C**, J. C. L. afirmou que não foi fácil se adaptar, pois a EFAORI é diferente de outras escolas, mas com a adaptação foi se dando também o surgimento de

encontro com os ideais. Dentre eles o pensar e desenvolver uma escola voltada para a educação dos jovens da região, para o meio rural. A formação integral acontece. Ela se dá com a proximidade das famílias. A EFAORI acontece com a vida e participação das famílias.

D. — *“Meu nome é H. R. N. tenho 30 anos, sou natural da zona urbana e formação em Engenharia Agrônoma. Estou nesta escola há 4 anos. Já trabalhei em outras escolas. Não tenho formação específica para trabalhar nesta escola. O primeiro ano foi de adaptação, mas não foi difícil. Estou nesta escola porque me identifico com a Pedagogia da Alternância. Ela enriquece o conhecimento, pois aproxima escola, estudante e família. A aproximação permite conhecer mais o estudante e isso motiva a trabalhar com maior amor e dedicação. Não quero esquecer o conhecimento adquirido, as amizades e as boas experiências. ‘Porque esta escola ensina para a vida’. Mas quero esquecer o salário. A renumeração é muito baixa. Desmotiva e desvaloriza o profissional. O trabalho nesta escola valoriza o profissional. O trabalho é em equipe, contribui a buscar o bem geral. ‘A escola nos transforma em seres humanos melhores. Aprendemos com todos, famílias, estudante e toda equipe. Todos são valorizados’. Aprende-se a trabalhar em equipe. Em se tratando do aluno, compreende-se que, além do ensino formal valoriza o respeito e o companheirismo, entre outros valores. Desperta no aluno a valorização da sua origem no campo, a importância da união da família e da escola. O apoio da família e da escola destaca para o alcançar os objetivos”* (ENTREVISTA, professora **D**, H. R. N. M. 07/2016).

A professora **D**, H. R. N. M. destacou que está na Escola e se identifica com a Pedagogia da Alternância que permite aproximar a Escola da família do aluno. Esta aproximação motiva a trabalhar com mais amor e dedicação. O grande diferencial é o trabalho em equipe, desperta o aluno e o profissional para o companheirismo. A EFAORI contribui para a valorização da sua origem no campo e a importância da família.

E. — *“Meu nome é A. P .A.*, tenho 54 anos e sou originário do meio rural. Sou licenciado em Filosofia pela PUC GO. Iniciei os trabalhos no processo de implantação da Escola. Visitei as primeiras famílias e participei como mediador para a organização e consolidação da EFAORI através do Centro Social Rural de Orizona. Fiz parte do processo de implantação e continuo acompanhando como presidente da entidade mantenedora. Acredito que é o melhor modelo de educação do campo. Pois esta escola pertence aos agricultores e seus filhos. Nela tem um projeto de formação integral, tem que formar cidadãos. É comum aparecer um ou outro profissional que desvirtua a metodologia e tem*

algumas posturas equivocadas por parte do Estado, impondo o modo tradicional de ensino. Ser professor da EFAORI, é mais que um professor, é monitor (a). tem compromisso com o processo de conhecimento do estudante e com sua família. O jovem que estuda a na EFAORI tem a oportunidade de receber uma formação para a vida. Tem em 3 anos a garantia de diploma de ensino médio e técnico em Agropecuária. Está apto a participar de vestibulares em qualquer instituição de Ensino Superior do país. Tem capacitação para implantar seu projeto profissional na propriedade. Ele se emancipa e se for responsável, contribui na emancipação de sua família” (ENTREVISTA, professor E, A. P. A., 07/2016).

O professor E, A. P. A. é voluntário, colaborador, filósofo, educador social, participou do processo de criação da EFAORI, membro e atual presidente do Centro Social Rural de Orizona. Compreende que a Escola favorece a formação integral. Vê a questão do Estado e, até, a possibilidade de um profissional que pode destoar da metodologia, mas afirma que ser professor da EFAORI é ter um compromisso com o processo de conhecimento do aluno e da família.

LEMBRANÇAS DE PAIS E MÃES

As narrativas abaixo, procuram registrar lembranças rememoradas por pai e mãe de alunos que fizeram o Ensino Médio Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária ministrado pela EFAORI, no sentido de explicitar quais lembranças e avaliação eles tem pelo fato de terem tido filhos formados ou concluindo os seus estudos em uma EFA - EFAORI.

MÃE 1 - Crítica e Compromissada

— *“Meu nome é S. A. C. Tenho 41 anos e a minha origem é rural. Como atividade, desenvolvemos a pecuária leiteira na propriedade. Vejo que a Escola é de modo regular e com um sistema mascarado. A maioria das famílias não participa ativamente. Estas famílias acham que a escola é obrigada a educar e criar seus filhos e os filhos estão longe de ser estudantes. Vão à escola por serem obrigados. Lógico tem exceção. Penso que a escola é diferenciada. Tem uma pedagogia e filosofia bem diferente da convencional. Procura formar na responsabilidade com a família e a sociedade. Faz questão da participação da família na escolar do filho. Tem forte influencia na formação geral do estudante. Recebemos um estudante da Cidade de Goiás para morar em nossa casa e terminar os estudos na EFA. O nome da Escola já diz tudo – Escola Família. Se quer alguma diferença tem de fazer parte da escola. Participo também de organizações sociais que por conseguinte é a mantenedora, o Centro Social, e outras parceiras da Escola, Sindicato Rural de Orizona e CRESOL. Tenho tantas lembranças positivas, e, mesmo as não tão boas viriam a ser para o crescimento de*

todos. Sendo o Cesar (o esposo) monitor, uma das maiores dificuldades era na 'semana escola' ter que assumir toda a propriedade e participar dos momentos da escola. De modo geral, o ensinamento contribuiu muito no desenvolvimento da propriedade. Se deu com o Fábio (jovem que ficou em casa para concluir o curso) e depois com o Rafael, nosso filho que foi aluno da Escola. 'Nos dois podemos perceber o desenvolvimento como da pessoa que respeita o próximo, a família, a comunidade e a valorização do campo. – Do mais só tenho a agradecer a escola por uma experiência de um modo de ensino inovador onde procura o bem estar do estudante, do meio ambiente e principalmente da família. Obrigada' (ENTREVISTA, mãe 1 - S. A. C., 17. 07. 2016).

A mãe 1 SAC tem uma posição crítica diante da EFAORI. Traz o problema da ausência de pais na escola, bem como de alunos que não se envolvem nos estudos. Mas reconhece que a Escola é diferenciada, “tem uma pedagogia e filosofia diferente do convencional”. Enfatiza que há uma preocupação com a formação responsável com a família e a sociedade e cobra a participação da família. Fala com alegria de ter acolhido um aluno da EFAORI na família. Compreende que a formação do filho e do aluno acolhido contribuiu para o desenvolvimento da propriedade. Em meio a tudo agradece pela proposta inovadora da Escola.

PAI/MÃE 2 – I. C. e J. R. B. C. - A integração escola, monitores e família é frequente

— *“Somos o casal IC (44 anos) e JRBC (42 anos), temos a nossa origem no meio rural. Residimos na propriedade que tocamos com mão de obra familiar. A EFAORI é uma escola para quem quer permanecer no campo junto da família. A escola desenvolve boa formação e, como família, somos satisfeitos do nosso filho (o estudante MB) ter se ingressado na EFA. A integração escola, monitores e família é frequente. A família participa do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, da Cooperativa Mista Agropecuária dos Produtores Rurais de Orizona, da Cooperativa de Crédito com Interação Solidária, sou membro da Diretoria do Centro Social e participamos da Igreja de Cristo. Não queremos esquecer a convivência com outras famílias nos estágios e práticas desenvolvidas pelo estudante na EFA. A EFAORI contribui com a agricultura familiar buscando melhorias e evitando o êxodo rural”* (ENTREVISTA, pai/mãe - 2, I. C. e J. R. B. C. 26.07.2016).

Para o pai/mãe 2, I. C. e J. R. B. C. a EFAORI é a escola que permanece junto à família. Afirmam que estão satisfeitos com a formação do filho (concluinte no ano de 2016). De maneira alguma querem perder as lembranças da convivência com outras famílias e com a Escola. A contribuição da EFAORI com a agricultura familiar é evidente para o casal.

Quando se investiga temáticas que se recorrem à categoria da memória, em sua própria constituição pressupõe uma seleção do universo simbólico em que se localizam o que reforça o entendimento de que a memória é sempre seletiva, ou seja, nossas lembranças são as que queremos lembrar, e assim, não são todas, são algumas determinadas e possibilitadas pelas circunstâncias sociais e culturais, pessoais e até mesmo de interesses.

As lembranças de alunos, professores e pais da EFAORI, constituem um rico material simbólico para a realização de leituras de como se vêm como sujeitos educativos da EFAORI. Antes de tudo, merece destacar que tanto pais, como alunos e professores fazem considerações positivas e relação ao CEFFA, EFAORI. Ao serem indagados quanto à Unidade Escolar e suas propostas pedagógicas, sobressai uma opinião positiva, mesmo daquela mãe que de início faz uma crítica a ausência da família na escola e na sequência a elogia quanto a sua proposta educativa.

Ao ler e lembrar-se dos depoimentos, perpassa na memória coletiva, a alegria e satisfação por parte dos entrevistados de fazer parte da EFAORI. É transparente a alegria de trabalhar na EFAORI. Uma professora compreende que a educação desenvolvida considera o jovem do campo com suas capacidades. Entende que a formação em alternância favorece a capacitação profissional na valorização das pessoas e do meio. Entende-se aqui a proposição da própria dinâmica da alternância, a educação integral, o fortalecimento dos laços humanos e familiares, a formação profissional e a valorização do meio ambiente como expressão de valorização da agricultura familiar.

Em se tratando da proposta da Unidade, Educação do Campo no fortalecimento da agricultura familiar, é importante lembrar que um pai afirmou que “a EFAORI contribui com a agricultura familiar buscando melhorias e evitando o êxodo rural”. (Pai/mãe - 2- I.C. e J. R. B. C., 26.07.2016).

O processo de constituição e desenvolvimento da Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás, revela que a prática educativa escolar, construída e em construção, é uma proposta, uma alternativa efetiva de Educação do Campo. Atentos aos depoimentos dos entrevistados, pais, alunos e professores, bem como de outras pessoas ligadas à Escola, que foram ouvidas, é possível perceber os avanços positivos na existência da EFAORI.

Conforme Bourdieu (1989; NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2014), os conflitos são inerentes ao processo histórico, presentes nos espaços e diferentes campos sociais. A origem do Centro Social e da EFAORI é marcada conjunturalmente por esta dinâmica social e política. As instituições nascem e permanecem ou não. Mas nem sempre conforme os interesses ou razões da fundação. O Centro Social Rural de Orizona, mantenedor da Escola

Família Agrícola, nasceu no contexto das Semanas Ruralistas. Eram ações apoiadas pela Igreja Católica na contenção das ideias comunistas, mas hoje se apresenta como meio de apoio e fortalecimento da agricultura familiar (PEREIRA, 2005; RIBEIRO, 2016; TAVARES, 2002).

A Escola Família Agrícola de Orizona-Goiás pode ser reconhecida como uma alternativa para a educação do campo no fortalecimento das experiências dos pequenos produtores e da permanência no seu espaço, físico e cultural. A sua importância se efetiva em uma realidade que, frente ao intenso favorecimento do êxodo rural, ainda tem um percentual de 44% da população do Município no meio rural (BRASIL, IBGE/CIDADES, 2010; UOL, NOTÍCIAS, CENSO 2010; PEREIRA, 2005; CSRO, 2015).

Nos conflitos inerentes à existência há a formação de dirigentes das CEBs. A formação é desenvolvida a partir da visão e compreensão dos padres italianos, diria de cristianização ou cristandade a partir do Vaticano II. Nesta lógica, o Centro Social é a organização que favorece o processo assistencial. Mas em meio a tudo isto, considerando a existência dos interesses que perpassam as relações, é possível afirmar que “as CEBs, o Centro Social e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais muito contribuíram para a formação política em Orizona” (PEREIRA, 2005, p. 44). Sendo assim, uma parcela significativa dos membros do Centro Social compreende que o Centro Social tem uma atuação diferenciada a partir da influência dos Padres Italianos.

Considerando que, uma parcela significativa da população está no meio rural, a criação, por parte do Centro Social Rural, da Escola Família Agrícola de Orizona é uma tomada de atitude de buscar e constituir um meio efetivo de oferta educacional ao/do agricultor familiar. A escola da cidade na cidade, a escola da cidade no povoado, não respondia às necessidades e interesses das famílias do campo (CSRO, 1997; 1998; 2015; PEREIRA, 2005;).

A Escola Família Agrícola de Orizona nasce com o compromisso de ser uma construção das famílias (CSRO, 1999). A educação formal e informal deve responder ao fortalecimento da agricultura familiar na formação humana.

A Escola Família Agrícola de Orizona (EFAORI) tem o objetivo de formar agricultores em nível médio e que ao mesmo tempo sejam cidadãos críticos diante da estrutura econômica política, social e cultural vigente. Ela quer contribuir para que o agricultor familiar produza satisfatoriamente na sua propriedade e consiga melhorar, sem sair do campo, a sua qualidade de vida. Trabalhando com pedagogia da alternância, A Escola quer atingir, além do aluno, a família dele, através das aulas práticas na sua propriedade familiar (PEREIRA, 2005, p. 50; CSRO, 2015).

É na certeza dos conflitos inerentes a sua existência que a Escola Família Agrícola de Orizona desenvolve o seu papel educativo com a formação de agricultores no Ensino Médio e Técnico Profissional em Agropecuária, cidadãos críticos para a vida como um todo, fortalecendo a agricultura familiar na perspectiva sustentável e não Jovens treinados para uma performance nos exames nacionais, nem sempre possível (GOIÁS/SEDUCE, 2012; CSRO, 2015; PEREIRA, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Escola é uma forma de integrar estudante, monitores e família. A permanência minha na EFAORI, se deu pelas mudanças sociais e econômicas da família. A maior interação entre a família possibilitou a implantação de pequenos projetos que hoje complementam a renda da família, o que evita o êxodo da família para o meio urbano em busca de melhorias.

(PAI/MÃE- 2 IC e JRBC).

O processo histórico brasileiro é intensamente marcado por um processo de concentração da terra, expropriação da condição e vida dos trabalhadores do campo. Desde a chegada do europeu aos dias de hoje, o latifúndio e o capital caminharam juntos. Construíram um processo de valorização do mercado e do pensamento urbano. Mas o domínio e expropriação não foi passivo. Um exemplo claro é a origem e presença de movimentos de luta no/do campo. Luta por terra acrescida de luta pela educação a partir do território. Duas instituições relevantes neste sentido são a Comissão Pastoral da Terra e o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra (RIBEIRO, 2002; SILVA, 2012).

A educação, como formação humana e integral, muitas vezes é confundida com a escolarização. A escola é um momento, oportunidade, lugar e circunstância do processo educacional. A escola foi e geralmente é pensada na lógica do capital e do meio urbano. A educação rural é pensada e constituída para populações do campo, mas na dinâmica da cidade. A educação do campo se contrapõe a esta lógica. Ela compreende como protagonista o território e os seus sujeitos com os seus anseios. É uma reação ao processo histórico dominador pela educação escolar (TRINDADE, 2015).

A Pedagogia da Alternância nasce e se desenvolve como uma opção e construção dos trabalhadores do campo. Isto se deu na França e mais tarde no Brasil. Os lavradores dos dois espaços, França e Brasil, como de outros lugares, veem nesta pedagogia uma alternativa para proporcionar aos filhos a educação escolar considerando o seu espaço e suas necessidades.

A Escola Família Agrícola de Orizona foi criada e configurou-se como uma alternativa para responder às necessidades dos agricultores familiares. Frente ao capitalismo neoliberal nos anos de 1990 no Brasil nasce e desenvolve a EFAORI, portanto como resistência e possibilidade de sobrevivência.

O presente estudo orientou-se pelo compromisso acadêmico e político de indagar a criação e configuração da EFAORI como uma experiência histórica de Educação do Campo em Goiás, especificamente no Município de Orizona. Esta Escola organizada segundo a filosofia e metodologia didático-pedagógica da Pedagogia da Alternância como nas outras

duas instaladas nos municípios de Goiás e Uirapuru, ministram o Ensino Médio na modalidade Integrado Técnico Profissionalizante em Agropecuária, prioritariamente destinado aos filhos de agricultores familiares.

A hipótese que orientou esta investigação é que as Escolas Famílias Agrícolas, especificamente a Escola Família Agrícola de Orizona na sua concepção, origem e desenvolvimento promove a educação do campo, com perspectiva na agricultura familiar (BRASIL, 2006; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2007; QUEIROZ, 2004). Como Instituição Social não Estatal, ela tem uma proposição político-pedagógica que, não só pela alternância de tempo e espaço, se diferencia da escola urbana. São significativas as ações de construção/ampliação do conhecimento em uma lógica de reciprocidade, saberes da Família/Comunidade e saberes da instituição escolar. Além disso, merecem destaque nos processos avaliativos: a recorrência dos instrumentos pedagógicos; o Coletivo de Jovens e; os Encontros dos Monitores com o Estudante nas Famílias (CSRO,1999, 2015).

A criação da Escola Família Agrícola de Orizona, como as outras duas outras existentes em Goiás, não se deram isoladas e apartadas da realidade social e política. Elas se emergiram enraizadas nas contradições capitalistas provocadoras do contexto do êxodo rural e da ausência de escolas que respondesse aos agricultores e suas necessidades. Nascem e se desenvolvem, na trama social e política da dinâmica de interesses diferenciados. Mas como contraponto, resistência ao capitalismo que concentra a terra e expropria o agricultor do seu espaço, provocando o êxodo rural (CNBB, 1980; QUEIROZ, 2004).

A escolarização obrigatória no Brasil (Educação Pré-escolar, Ensino Fundamental e Ensino Médio) configura-se constitucionalmente como um direito social subjetivo que deve responder aos interesses de todos os cidadãos, especialmente dos trabalhadores (ARAÚJO, 2007, QUEIROZ 2004). No depoimento do Senhor Sebastião Fernandes por ocasião da inauguração da EFAORI, enfatiza que todos são responsáveis pela conquista da Escola. Esta vai atender aos interesses, dos pequenos agricultores (CSRO, 1999).

Na entrevista com Antônio Pereira de Almeida (professor voluntário e presidente atual do CSRO), chama atenção no sentido que a “Escola é dos Agricultores”. Este entendimento cultural está referendado na definição de que a educação do campo é concebida a partir de uma tomada de consciência de direito a terra e de condições de educação para desenvolver o processo de inclusão social. A escola passa a ser vista como elemento de luta, ou seja, a educação deve responder aos interesses dos trabalhadores (MORISSAWA, 2001; TRINDADE, 2015).

Nos conflitos de interesses das relações, o Centro Social define-se por desenvolver a educação escolar com vistas a fortalecer a agricultura familiar. A Escola Família Agrícola de

Orizona oferta o Ensino Médio integrado ao Técnico Profissionalizante em Agropecuária. Tem uma proposta pedagógica voltada para responder as realidades das famílias da região. Considera e tem como elementos do currículo a dinâmica física e cultural dos sujeitos. Está na região desde o ano de 1999 e já contribuiu na formação de mais de 300 profissionais, Técnicos em Agropecuária, e agricultores familiares.

O Projeto Pedagógico da Escola Família Agrícola de Orizona define que o propósito fundamental da Escola é a de formar cidadãos comprometidos e preparados para atuar – continuar os estudos ou outros espaços – bem como a desenvolver a pequena propriedade, a agricultura familiar (CSRO, 2015). Na se limita a formar preparando para os exames nacionais que dão acesso a educação superior pública e privada (GOIÁS, SEDUCE, 21012). Estas e outras considerações sustentam e comprovam a discussão de que a EFAORI Goiás, organizada a partir da Pedagogia da Alternância, é uma posição política na compreensão e prática educativa.

As entrevistas sinalizam a realidade concreta em que a escola está inserida. Os depoimentos de professores trazem os desafios e as alegrias de estarem atuando na EFAORI. As palavras dos alunos manifestam a certeza que a EFAORI é uma escola diferente. Tem uma proposta não só de alternar o tempo, mas de construir o conhecimento com os familiares e a comunidade, reciprocamente. Os pais manifestam alegrias e incertezas, mas afirmam o quanto a Escola contribuiu e contribui na vida dos filhos, enfim da família. Por fim as palavras dos dois presidentes do Centro Social Rural de Orizona, na época da criação da Escola e o atual. O primeiro por ocasião da inauguração afirma que todos são responsáveis pela conquista da Escola. O segundo diz que a Escola é conquista dos trabalhadores.

A Escola Família Agrícola Configura-se na atualidade, como uma alternativa concreta de Educação do Campo, com relevância da oferta de uma educação integral, prioritariamente aos filhos dos agricultores familiares, de um Ensino Médio Integrado-Técnico Profissionalizante em Agropecuária, fincado em raízes históricas e culturais de um projeto maior de emancipação humana.

Assim também, torna-se importante ressaltar que não basta ser escola no campo (versão história da escola rural multisseriada ou das experiências contemporâneas municipais com os transportes diários campo–cidade–campo).

Precisa sim, obrigatoriamente, ser, enraizar-se e responder às peculiaridades da organização e cultura do campo. Nesta direção, a Escola Família Agrícola de Orizona- Goiás é uma experiência histórica, política, econômica e cultural voltada à/da agricultura familiar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LEINEKER, Mariulce da Silva Lima. A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da Constituição Federal de 1934. ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1772/79>>. Acessado em: 25 jan. 2016.

ALENCAR, Chico; CECCON, Claudius; RIBEIRO, Marcus Venício. Brasil vivo: uma nova história da nossa gente. 15. ed. v. 1. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

_____. Brasil vivo: uma nova história da nossa gente. 5. ed. v. 2. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

ALENCAR, Francisco; CAPRI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício. História da sociedade brasileira. 3. ed. Rio de Janeiro: Livro Técnico S/A, 1985.

ALVES, Claudia Valério Otranto. Pedagogia da alternância: projeto de formação profissional na perspectiva (sic) dos processos indenitários do campo Dissertação(Mestrado). – UERUJ, 2012.

ANTUNES, Letícia Cristina; BERNARTT, Maria de Lourdes; MASSUCATTO, Nayara. A pedagogia da alternância no contexto mundial: educação do campo para a formação do jovem rural. ANPED SUL, 10., outubro de 2014, Florianópolis, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1673-0.pdf>. Acessado em: 17 abr. 2016.

ARAÚJO, Sandra Regina Magalhães de. A alternância na formação do jovem do campo: o caso da Escola Família Agrícola de Angical (BA). In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do; OLIVEIRA, Adão Francisco de. Educação na alternância: cidadania, e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia: UCG, 2007, p. 39-69.

ARENDDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

ARROYO, Miguel G. Educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 138-165.

_____. Prefácio. In: KOLLING, Edgar Jorge, MOLINA, Mônica Castagna; NERY, Ir. FSC – Memória (Org.) Por uma educação básica do campo Brasília: UNB, 1999.

BARRETO, Vera. Paulo Freire para educadores. 3. ed. São Paulo: Arte e Ciência, 1998.

BALDINO, José Maria; RIBEIRO, Valdivino Souza. Educação do campo nas trilhas legais. In: AFONSO, Lúcia Helena Rincón; BALDINO, José Maria; ZANATTA, Beatriz Aparecida (Org.). Temas de educação: olhares convergentes. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016, p. 209- 226.

_____. Pedagogia da alternância: alternativa para a educação do campo. In: ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BALDINO, José Maria; MOREIRA, Sebastiana

(Org.). História cultura da Educação: métodos, fontes e objetivos. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2016, p. 59-71.

BEGNAMI, João Batista. Estudo sobre funcionamento dos centros familiares de formação em alternância no Brasil. MEC/SECADI, 2013.

BORBA, Sara Ingrid. Educação rural: uma realidade no chão sem terra da escola do campo. Dissertação (Mestrado). João Pessoa, PB: UFPB, 2008.

BORGES, Heloisa da Silva. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012, p. 77-116.

BORGES, Heloisa da Silva; SILVA, Helena Borges da. A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. p. 207-236.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: (Org.). NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 2007, p. 41-59.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Lições da aula. 2. ed. Tradução: Egon de Oliveira Rangel. São Paulo: Ática, 2001.

_____. O poder simbólico. Trad. Fernando Tomaz. Lisboa: Difusão Editorial Ltda.; Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil. S.A., 1989.

_____. (Org.). A miséria do mundo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre; CHABOLTANSKI, Luc. O diploma e o cargo relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: BOURDIEU, P. Escritos de educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. IBGE. Cidades. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/uf.php?lang=&coduf=52&search=goias>>. Acessado em: 25 abr. 2017.

_____. IBGE. Sinopse do Censo 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acessado em: 19 set. 2015.

_____. IBGE. Estados@. População estimada 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=go>>. Acessado em: jan. 2014.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP 03/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf>. Acessado em: 09 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB. Parecer nº 01/2006. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf>. Acessado em: 09 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação CNE/CEB. Parecer nº 36/2001. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acessado em: 09 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação CNE/CEB. Resolução nº 01/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 09 jul. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. CNE/CEB. Resolução nº 2/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 14 jul.2016.

_____. Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Resolução nº 04/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10941-rceb004-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acessado em: 14 jul. 2016.

_____. Constituição Federal de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acessado em: 25 jan. 2016.

_____. Constituição Federal de 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acessado em 25 jan. 2016.

_____. Constituição de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acessado em: 01 abr. 2017.

_____. Constituição Federal, 1988. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao88.htm>. Acessado em: 23 jan.2016.

_____. Documento final. CONAB, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acessado em: 20jun. 2016.

_____. Documento final, CONAE, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acessado em: 20 jun. 2016.

_____. Documento referência. CONAE 2014. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>. Acessado em: 22 maio 2016.

_____. Documento Final. CONAE 2014. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_final_CONAE_2014.pdf>. Acessado em: 22 maio 2016.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. Sinopse do Censo de 1960, 1980, 2000 e 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8&uf=00>>. Acessado em: 28 nov. 2014.

_____. IBGE/CIDADES, 2010. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=521530&search=||infoqr%E1ficos:-informa%E7%F5es-completas>>. Acessado em: 18 jul. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica, 2013: Resumo Técnico. Brasília: O Instituto, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acessado em: 02 mar. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acessado em: 16 jul. 2016.

_____. Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Base da Educação, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado em: 23 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas MEC/INEP. A educação no Brasil rural. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, ANPED e MEC/SECAD, 2005. (Coleção Educação para todos 6).

_____. Sinopse Estatística. Da educação básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acessado em: 01 abr. 2017.

_____. MEC/SECADI. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. Disponível em: <http://www.barradoturvo.sp.gov.br/novo_site/formulario/edu_campo.pdf>. Acessado em: 05 maio 2017.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 15-44.

CALDART, Rosely Salete et al (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 1912.

CALVO, Pedro Puig. Que orientação profissional é possível promover no ensino fundamental. Trad. Thierry De Burghgrave. Revista da Formação por Alternância, Brasília, v. 1, p. 22-36. UnB, Brasília, 2005.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Flávio Barbosa. Educação escolar e cultura(s). In: Brasil: educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005. p. 476. (Coleção educação para todos, 6).

CANUTO, Antônio; POLETTO, Ivo. Nas pegadas do povo da terra: 25 anos da Comissão Pastoral da Terra. São Paulo: Loyola, 2002.

CARDOSO, Mirna D'Ávila; RIBEIRO, Valdivino Souza. Educação do local com visão global. Texto para estudos na Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2006.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. A revolta camponesa de Formoso e Trombas. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi; Fundação Mauricio Grabois, 2014.

CARNIATO, Maria Inês. A religião no Brasil. São Paulo: Loyola, 1990.

CARVALHO, Raquel Alves de; PASSOS, Joana Célia dos; ROCHA, Eliene Novaes. Educação do campo: um olhar panorâmico. Apontamentos para o Curso Educação na Diversidade. Brasília: UNB, 2006.

CASTAGNA; NERY, Ir. FSC Memória (Org.). Por uma educação básica do campo. Brasília, UNB, 1999.

CASTRO, Mauricio Barros de; STEPHAN, Gustavo. Juventudes rurais: cultura e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz, 2007.

CINTRÃO, Rosângela et al.(Org.). Impactos dos assentamentos: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para Agricultura. II CA, Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD; São Paulo: Unesp [distribuidor], 2004. (Estudos NEAD, 06).

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Igreja e os problemas da terra. Texto Provisório, 1980.

_____. Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. As Comunidades Eclesiais de Base na Igreja do Brasil. São Paulo: Paulinas, 1984.

COSTA, Lucinete Gadelha da. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do Campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p.117-136.

CRUZ, Rosângela Gonçalves Padilha Coelho da. 1. 2016. Formação omnilateral: perspectivas para o trabalho pedagógico crítico-emancipatório. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=formacao_omnilateral_perspectivas_para_o_trabalho_pedagogico.&oq=formacao_omnilateral_perspectivas_para_o_trabalho_pedagogico.&aqs=chrome..69i57.2087j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acessado em: 27 fev. 2016.

CSRO – Centro Social Rural de Orizona. Ata da Assembleia extraordinária geral, 1999. (Mimeo).

_____. Centro Social Rural de Orizona. Livro de Ata dos anos 1997, 1998, 2000 e 2001.

CSRO/EFAORI – Centro Social Rural de Orizona –. Projeto Político Pedagógico da EFAORI, 2015.

CUNHA, Euclides da. Os sertões. Conteúdo parcial. Canudos: um mergulho nos Sertões/Ricardo Oiticica. Rio de Janeiro: Record, 1998.

DECLARAÇÃO DA II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Luziânia – GO, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/1418-6966-1-PB.pdf>. Acessado em: 05 maio 2017.

DUARTE, Elio Garcia. Movimentos de resistência camponesa organizada no Brasil. Fragmentos de Cultura, Goiânia, v.28, p. 49-70, nov. 1997.

ESCOLA DE GOVERNO. Política Agrária no Brasil, 2008. Disponível em: <<http://www.escoladegoverno.org.br/artigos/111-politica-agraria-brasil>>. Acessado em: 01 set. 2015.

ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE GOIÁS EFAGO. Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola de Goiás. Goiás, 2009.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia M. de; SHIROMA, Eneida Oto. Política educacional. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; VIEIRA, Sofia Lerche. Política educacional no Brasil: introdução histórica. Brasília: Liber Livro, 2007.

FAZENDA, Ivani. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FERMANDES, Bernardo Mancando; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília. Articulação Nacional, 2004. p.53-86. (Coleção Por uma Educação do Campo)

FERREIRA, Ana Paula Medeiros. Escola Família Agrícola de Orizona (GO): uma proposta de educação camponesa? Dissertação (Mestrado em Geografia) – UFG, Catalão, 2011.

FONSECA, Aparecida Maria. Contribuições da Pedagogia da Alternância para o desenvolvimento sustentável: trajetórias de egressos de uma escola Família Agrícola. Dissertação (Mestrado) – UCB. Brasília, 2008.

FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Tradução: Rosiska Darcy de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. Ideologia e educação: reflexões sobre não neutralidade da educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro:1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). Dicionário de educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. Revista Brasileira de Educação, v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13.pdf>>. Acessado em: 19 dez. 2015.

_____. Delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). A pedagogia da exclusão. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 77-108.

_____. O enfoque da dialética materialista na pesquisa em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

FURTADO, Júlio. Habilidades e competências na sala de aula: o que sai e o que fica? Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/Habilidades%20e%20Competencias%20na%20sala%20de%20aula%20o%20que%20sai%20e%20o%20que%20fica.pdf>>. Acessado em: 01 abr. 2017.

GALEANO, Eduardo. Veias abertas da América Latina. Trad. Galeno de Freitas. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GHEDIN, Evandro. Perspectivas sobre a identidade do educador do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012, p. 25-60.

GIMONET, Jean-Claude. Alternância, adolescência e pré-adolescência. Trad. Thierry de Burghgrave. Revista da Formação por Alternância, Brasília, v. 1, 2005, p. 5-21.

_____. Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs. Trad. Thierry de Burghgrave. Petrópolis: Vozes; Paris: ANFIR, 2007. (Coleção Alternativas Internacionais em Desenvolvimento, Educação, Família e Alternância – AIDEFA).

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais e educação. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GOIÁS. Lei nº 16.350, de 22 de setembro de 2008. Cria a Unidade Escolar de Educação Básica que menciona, no Município de Orizona, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.go.gov.br/pagina_leis.php?id=7689>. Acessado em: 17 set. 2016.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES – SEDUCE, GOIÁS. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação. Goiânia, 2012.

GONZALEZ, Everaldo Tadeu Qualici. Movimentos populares e a formação da cidadania no Brasil contemporâneo. In: Mostra Acadêmica UNIMEP, 9.: Ambiente e sustentabilidade, nov. 2001. Piracicaba, SP, 2001.

GROSSI, Mauro Eduardo Del; SILVA, J. F. G. Mudanças recentes no mercado de trabalho rural: parcerias estratégicas, v. 22, p.201-216, Brasília, 2006. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acessado em: 02 mar. 2015.

GUIMARÃES, Maria Teresa Canesin. A fertilidade da população sociológica de Bourdieu para as ciências sociais e educação. In: SOUZA, Vanilton Camilo de; ROSA, Dalva E. Gonçalves. Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP& Editora; Goiânia: Alternativa, 2002. p. 85-101.

HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

IANNI, Octavio. O colapso do populismo no Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. Origem agrária do estado brasileiro. São Paulo: Ed Brasiliense 2005.

JESUS, José Novais de. As escolas família agrícola no território goiano: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa. Dissertação (Mestrado) – UFG, 2010.

GRANDE JUNIOR, Cláudio. Questões terminológicas e históricas acerca da política agrária brasileira, reformulada a partir do Estatuto da Terra de 1964. In: TÁRREGA, Maria Cristina Vidotte Blanco; SCHWENDLER, Sônia Fátima (Org.). Conflitos agrários: seus sujeitos, seus direitos. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2015. p. 291-304.

KOLLING, Edgar Jorge, MOLINA, Mônica Castagna; NERY, Ir. FSC – Memória (Org.). Por uma educação básica do campo. UNB, Brasília, 1999.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Saete (Org.). Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, 2002. (Coleção Por uma educação do campo n. 4). Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Vol%204%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20do%20Campo.pdf>>. Acessado em: 01 abr. 2017.

LEORATO, Pe Massimiliano. CEBs, gente que se faz gente na igreja. São Paulo: Paulinas, 1987.

LIBÂNIO, J. B. SJ. Introdução à Teologia Fundamental. São Paulo: Paulus, 2014.

LOUREIRO, Valdez Nunes. O aspecto educativo da prática política: a luta do arrendo em Orizona. Dissertação (Mestrado) – Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro: FGV, 1982.

LOUREIRO, Valdez Nunes. O aspecto educativo da prática política. Goiânia: UFG, 1988.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 169-189, 2008.

MANACORDA, M. A. Marx e a pedagogia moderna. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, José de Souza. Caminhada no chão da noite: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. O futuro da sociologia rural e sua contribuição para a qualidade de vida rural. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 15, p. 5-12, 2000.

_____. A militarização da questão agrária no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. A questão agrária brasileira e o papel do MST. In: STEDILE, João Pedro (Org.). A Reforma Agrária e a Luta do MST. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 11ss.

_____. Cultura e educação na roça, encontros e desencontros. Revista USP, São Paulo, SP, v. 64, p. 29-49, 2005.

_____. Os camponeses e a política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARX, Karl. Posfácio à 2. edição de O Capital. In: O Capital. São Paulo: Abril cultural, 1983.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo n. 5).

MONTEIRO, Lúcia. Educação rural não forma mão de obra para o campo. O Popular. Goiânia, 30 de novembro de 2014, p. 14-15.

MORAES, José Geraldo V. de. Caminhos das civilizações: da pré-história aos dias atuais. São Paulo: Atual, 1993.

MORISSAWA, Mitsue. A história da luta pela terra e o MST. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MOURA, Clóvis. Rebelião da senzala. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, S/d, p. 1. Disponível em: <<http://www.mepes.org.br/institucional/nossa-historia>>. Acessado em: 04 abr. 2017.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Novos atores políticos e formação: princípios educativos da EFA de Goiás na construção da cidadania e da inclusão social. In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do; OLIVEIRA, Adão Francisco de. Educação na alternância: cidadania, e inclusão social no meio rural brasileiro. Goiânia, Editora da UCG, 2007, p.181-210.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do; PINTO, Ana Maria Pereira. Efago e circo da comunicação: na construção de uma educação inclusiva. 2003. Disponível em: <<http://www.geocities.ws/claugnas/efagoecirco.doc>>. Acessado em: 18 jul. 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. A realidade social segundo Bourdieu: o espaço social, os campos e os tipos de capital (econômico, cultural, simbólico e social). In: _____ . Bourdieu e a educação. 3. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009. p. 49-69.

_____. Bourdieu e a educação. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção: Pensadores e Educação).

NOSELLA, Paolo. As origens da pedagogia da alternância no Brasil. 2. reimp. Vitória: EDUFES, 2014. (Educação do campo. Diálogos interculturais).

OBSERVATÓRIO DAS OBSERVAÇÕES MUNICIPAIS. Estimativa da população para 2014. Disponível em: <http://www.informacoesmunicipais.com.br/abre_documento.cfm?arquivo=_repositorio/_oim/_documentos/F0EE12A8-AADF-547E30ACFA398594AB2501092014114957.pdf&i=2643>. Acessado em: 19 set. 2015.

PALACIN, Luís. Sociedade colonial – 1549 a 1599. Goiânia: Ed. da UFG, 1981.

PEREIRA NETO, Olímpio. Orizona: cidade e campo. Brasília: CODEPLAN, 1991.

_____. Um lugar no mapa. Brasília: CODEPLAN, 1970.

PEREIRA, Erialdo Augusto. Avaliação formativa e pedagogia da alternância: uma experimentação pedagógica na Escola Família Agrícola de Porto Nacional, TO. Revista da Formação por Alternância. ano I, n. 1, set. 2005. (Centros Familiares de Formação Por Alternância – CEFAs).

PEREIRA, João Bosco. Posições variantes da igreja católica frente as organizações sociais a exemplo do Centro Social Rural de Orizona. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

PESSOA, Jadir de Moraes. Aprender e ensinar no cotidiano dos assentamentos em Goiás. In: BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. Educação como exercício de diversidade. Brasília, UNESCO, ANPED e MEC/SECAD, 2005. (Coleção educação para todos: 6).

_____. Questão agrária e educação. In: NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do; OLIVEIRA, Adão Francisco de. Educação na alternância. Goiânia: Editora da UCG, 2007. p. 17-36.

PIERUCI, Antônio Flávio. Ciladas da diferença. São Paulo: Editora 34, 1999.

PINHEIRO, João Emílio Lemos; SANTOS, Idalino Firmino dos. Revista da Formação por Alternância. ano I, n. 1, p. 37-55, set. 2005. (Centros Familiares de Formação Por Alternância – CEFAs).

PINTO, José Marcelino de Rezende. O ensino médio. In: ADRIÃO Theresa; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (Org.). Organização do ensino médio no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xama, 2002. p. 51-76.

POLETTO, Ivo. A terra e a vida em tempos neoliberais: uma releitura da história da CPT. In: Comissão Pastoral da Terra. A luta pela terra: a Comissão Pastoral da Terra 20 anos depois. São Paulo: Paulus, 1997.

_____. Documentação do tempo germinal em que nasceu a CPT. In: CANUTO, Antônio; POLETTO, Ivo. Nas pegadas do povo da terra: 25 anos da Comissão Pastoral da Terra. São Paulo: Loyola, 2002.

PRODANV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <[https://www.dropbox.com/sh/c6i3bdk5ixul0q6/AACWEJhQ8ixT1-oEWPCXKLQa/Outros/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico%20\(1\).pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/sh/c6i3bdk5ixul0q6/AACWEJhQ8ixT1-oEWPCXKLQa/Outros/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico%20(1).pdf?dl=0)>. Acessado em: 03 maio 2015.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFAs): origem e expansão no mundo, Brasil e no Centro- Oeste. In: PACHECO, Suleika; QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa (Org.). Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo. Brasília: Universa; Goiânia: Editora da UCG, 2006. p.15-34.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. Construção das Escolas Famílias Agrícola no Brasil: ensino médio e educação profissional. Tese (Doutorado) – UNB. Brasília, 2004.

_____. Escola Família Agrícola – EFA: uma nova proposta de educação rural. Fragmentos de Cultura. Reforma Agrária, Meio Ambiente e Globalização, Goiânia: IFITEG, ano 7, n. 28, p. 159-173, 1997.

_____. O processo de implantação da escola Família Agrícola EFA de Goiás. Dissertação (Mestrado) – UFG. Goiânia, 1997.

RAMAL, Camila, Timpani. O ruralismo pedagógico no Brasil: revisitando a história da educação rural. Disponível em: <https://www.google.com.br/?gfe_rd=cr&ei=8jlGVfX8J6uk8wfMmIFw#q=O+RURALISMO+PEDAG%C3%93GICO+NO+BRASIL:+REVISITAND+A+HIST%C3%93RIA+DA+EDUCA%C3%87%C3%83O+RURAL.+Camila+Timpani+Ramal>. Acessado em: 03 maio 2015.

RAMOS, Artur. Introdução à antropologia brasileira: as culturas indígenas. Rio de Janeiro: Livraria e Editora da Casa do Estudante do Brasil, 1971.

REVISTA em REVISTA. Dossiê (A) – A Bioética/Dossiê (B) Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Educ. Ver. Curitiba, n. 11, jan./dez. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40601995000100012>. Acessado em: 27 jun. 2016.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salette. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-300.

RIBEIRO, Valdivino Souza Ribeiro. Resistência e conquista da terra a partir de Dt: 26, 5-11. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – UCG, Goiânia, 2002.

_____. A trajetória de um educador. (Monografia). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2000.

_____. Gestão e diversidade. Apontamentos para estudos internos na SEDUC de Goiás, 2007.

_____. O povo de Deus. (Monografia de Conclusão de Curso) – Instituto Diocesano de Formação Pastoral, Ipameri, 1988.

RIBEIRO, Valdivino Souza. SILVA, Rosemary Francisca Neves. Religiosidade e resistência frente ao processo de concentração da terra no Brasil. In: LEMOS, Carolina Teles. Religião: luzes e sombras da vida cotidiana. São Paulo: Fonte, 2016. p.167-186.

RIBERIO, Valdivino Souza; SOUZA, Francilane Eulália de. A educação escolar no campo em Goiás. In: PACHECO, Zuleika; QUEIROZ, João Batista Pereira de; SILVA, Virgínia Costa e. Pedagogia da alternância: construindo a educação do campo. Brasília: Universa; Goiânia: Editora da UCG, 2006. p. 139-150.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

RODRIGUES, João Assis. Práticas discursivas de reprodução e diferenciação na pedagogia da alternância. Tese (Doutorado) – UFES, Vitória, 2008.

RODRIGUEZ, Suevo Hélio. Dossiê Ferrovias. A importância da estrada de ferro para o Estado de Goiás. Revista UFG, ano XIII n. 11, dez., 2011. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/dezembro2011/arquivos_pdf/dossie_a_importancia.pdf>. Acessado em: 19 set. 2015.

SANTOS, Gilvan. Construtores do futuro: música. Disponível em: <<http://www.letras.com.br/#!gilvan-santos/construtores-do-futuro>>. Acessado em: 19 maio 2016.

SAUER, Sérgio. Terra e modernidade: a dimensão do espaço na aventura da luta pela terra. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Mário. Nova história crítica do Brasil: 500 anos de história mal contada. São Paulo: Nova Geração, 1997.

SILVA, Adilson Alves da. A educação do campo em Goiás: contribuições da Comissão Pastoral da Terra. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2012.

SILVA, J. F. G.; ROSSI, Mauro Eduardo Del. Distribuição espacial da população rural brasileira. Espaço e Geografia, Brasília, DF, v. 21, n. 2, p. 95-110, 1999.

SILVA, J. F. G. Reforma Agrária. Revista Humanista, PUC Campinas, São Paulo, p. 75-95, 1997.

_____. Terra para quem nela não trabalha. Teoria e Debate, São Paulo, São Paulo, n.7, p. 46-49, 1989.

_____. Mas, qual a Reforma Agrária? Reforma Agrária, Campinas, São Paulo, v. 17, n.1, p. 11-60, 1987.

SILVA, Maria Aparecida Daniel da. Brasil 500 anos de latifúndio e de demanda pela terra. Estudos Humanidade, Goiânia, v.27, n. 2, p. 199-224, abr./jun. 2000.

SOUZA, Francilane Eulália de, et al. Panorama do fechamento de escolas no campo do Estado de Goiás de 2007 a 2015. Disponível em: <<http://observatorio-edu-campo-goias.blogspot.com.br/>>. Acessado em: 12 jul. 2016.

STEDILE, João Pedro (Org.); Douglas Estevam (Assistente de Pesquisa). A questão agrária no Brasil. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete; et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-268.

TAVARES, Jussana Maria. Em grupo é mais fácil: associativismo rural e educação em Orizona – GO. Dissertação (Mestrado) – UFG. Goiânia, 2002.

TIERRA, Pedro. A fala da terra (poema). : As Imagens e as vozes da Despossessão: A luta pela terra e a cultura emergente do MST (Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). Disponível em: <<http://www.landless-voices.org/vieira/archive-05.php?rd=EARTHSPE688&ng=p&sc=2&th=18&cd=&se=0>>. Acessado em: 22 jul. 2016.

TREVISAN, Bianca; GONZALEZ, Everaldo Tadeu Quilici. Movimentos populares e a formação da cidadania no Brasil. In: Amostra Acadêmica da UNESP: ambiente e sustentabilidade. Congresso de Iniciação Científica Movimentos Populares e a Formação da Cidadania no Brasil, 19., São Paulo, 2011.

TRINDADE, Domingos Rodrigues da. Constituição social do ser jovem camponês no contexto de assentamentos da Reforma Agrária na microrregião Guanambi, Bahia. Tese (Doutorado) – UNB. Brasília, 2015.

UNEFAB – União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil. Disponível em: <http://www.undefab.org.br/p/efas_3936.html#.VDXtQ_ldWVN>. Acessado em: 25 jan. 2016.

UOL NOTÍCIAS. Censo 2010. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/censo-2010/populacao-urbana-e-rural/go/>>. Acessado em: 18 jul. 2016.

WERLANG. MSF, D. Guilherme Antônio et al. (Org.). Jubileu de ouro da Diocese de Ipameri. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2016.

ANEXOS

ANEXO A

LOCALIZAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DAS CFRs e EFAs

Distribuição das CFRs por Estados, macrorregiões e Associações Regionais

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE CFRs
Sul	PR	ARCAFAR SUL	44
	RS	ARCAFAR SUL	6
	SC	ARCAFAR SUL	20
Subtotal			70
Nordeste	MA	ARCAFAR NE-NO	19
Subtotal			19
Norte	PA	ARCAFAR PA	28
Subtotal			28
Total Geral			117

Distribuição das EFAs por macrorregiões, Estados e Associações Regionais

REGIÃO	ESTADO	REGIONAL	N. DE EFAs
Sudeste	Espírito Santo	MEPEB	18
	Espírito Santo	MACEPFABS	18
	Minas Gerais	AMEFA	17
	Rio de Janeiro	ISELOA	03
Subtotal			56
Nordeste	Bahia	ABCOFABA	20
	Bahia	REFAISA	10
	Sergipe	REFAISA	01
	Ceará	EFA Dom Fragozo	01
	Maranhão	UAEPAMA	19
	Piauí	ABFAPI	16
Subtotal			67
Norte	Amapá	KAEPAP	03
	Pará	EPA do Marabá	01
	Rondônia	ABFARO	06
	Tocantins	ABFACOT	02
	Acre	EPA Joan P. Mingen	01
Subtotal			13
Centro-Oeste	Goiás	ABFACOT	03
	Mato Grosso	ABFACOT	01
	Mato Grosso do Sul	ABFACOT	03
Subtotal			07
Sul	Santa Cruz do Sul	AOEPA	02
Total Geral			147

ANEXO B
FOTOS DA PROPRIEDADE DE MBC



Acervo do pesquisador.

ANEXO C
FOTOS DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE ORIZONA



Salas de aula
Acervo do pesquisador.



Sala de aula, ginásio de esportes e garagem.
Acervo do pesquisador.



Área administrativa, refeitório e espaço entre: refeitório, salas de aula e dormitórios.
Acervo do pesquisador.

APENDICES

APÊNDICE A

TEXTO E ORIENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PUC GOIÁS

Escola de Formação de Professores e Humanidades

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação- DOUTORADO

Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura

Diretório de Pesquisa do CNPQ: Educação, História, Memória e Culturas em diferentes espaços sociais.

PROJETO DE TESE: EDUCAÇÃO DO CAMPO: um estudo da Escola Família Agrícola de Orizona – Goiás

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Participante:

Sou Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em EDUCAÇÃO da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – turma 2014-2017. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do Professor Dr. José Maria Baldino, cujo objetivo é estudar a educação do campo a partir da Escola Família Agrícola de Orizona – Goiás. Visa compreender a história da educação do campo no Brasil bem como a criação e desenvolvimento da Escola Família Agrícola de Orizona – Goiás como uma alternativa de experiência efetiva para a educação do/no campo.

Solicito sua participação em uma entrevista com roteiro prévio, o qual abordará experiências didático-pedagógicas da Pedagogia da Alternância, na Escola Família Agrícola de Orizona. Esta entrevista será desenvolvida com ex-alunos, pais e professores.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. A não ser que aceite revelar sua identidade.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão da temática estudada e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) Pesquisador(es). Fone José Maria Baldino 62-982970004 e Valdivino Souza Ribeiro 62-9672-9049.

Atenciosamente.

Valdivino Souza Ribeiro

Matrícula: 2014.1.3003.0339-7

Prof. Dr. José Maria Baldino - Matrícula Funcional 1163 - Professor HGS

Goiânia, de de 2016.

Aceito participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e Assinatura do participante

Local e data

APÊNDICE B
ROTEIROS DAS ENTREVISTAS

QUESTÕES A SEREM INDAGADAS AOS PROFESSORES

Nome _____

Data de nascimento (?) _____

Origem (urbana ou rural) _____

Formação _____

- 1) Há quanto tempo está nesta escola?
- 2) Já trabalhou em outra escola?
- 3) Teve formação específica para o trabalho nesta escola?
- 4) Foi difícil adaptar no cotidiano da Escola Família Agrícola?
- 5) Sabendo da especificidade desta escola porque quis vir e permanecer nela?
- 6) O que você não quer esquecer, desta escola? Por quê?
- 7) O que quer esquecer? Por quê?
- 8) Que sentido, valor, você atribui a um professor trabalhar nesta escola?
- 9) Qual o sentido você vê o aluno estudar na EFAORI?

Assinatura:

Data:.....

QUESTÕES A SEREM INDAGADAS AOS ALUNOS

Nome _____

Data de nascimento (?) _____

Origem (urbana ou rural) _____

- 1) Qual a sua idade hoje? Qual a atividade de trabalho está exercendo na atualidade?
- 2) Qual o período que você estudou e quantos anos tinha na época que entrou para a EFAORI? Porque optou a ir para esta Escola?
- 3) Quando compreendeu a especificidade da Escola – voltada para a realidade local e com vista à agricultura familiar –, porque quis continuar os estudos na EFAORI?
- 4) Quem são seus pais: Origem; escolaridade; profissão; participam de movimento ou organização social (sindicato, associações, grupo religioso – igreja, etc.)?
- 5) Quais as lembranças positivas da vida escolar na EFAORI?
- 6) Quais as lembranças gostaria de esquecer?
- 7) Quais as dificuldades que você encontrou nos anos estudados na EFAORI?
- 8) Qual o sentido que você atribui de um jovem estudar na EFAORI?

Assinatura

Data.....

QUESTÕES A SEREM INDAGADAS AOS PAI/MÃE

Nome_____

Data de nascimento (?)_____

Origem (urbana ou rural)_____

- 1) Qual a atividade de trabalho na atualidade?
- 2) O que pensa em relação a escola de modo geral?
- 3) O que pensa em relação à Escola Família Agrícola?
- 4) Porque colocou seu filho para estudar na EFAORI? Sentiu-se satisfeito com a formação desenvolvida?
- 5) Você se sentiu integrado na formação escolar do seu filho na Escola Família Agrícola?
- 6) Você participa de algum movimento ou organização social (sindicato, associação, grupo religioso – igreja, etc)?
- 7) Quais as lembranças positivas da vida escolar do seu filho na EFAORI? Quais as lembranças gostaria de esquecer?
- 8) Quais as maiores dificuldades você encontrou durante o tempo de estudos do seu filho na EFAORI?
- 9) A Escola Família Agrícola contribui no fortalecimento da agricultura familiar?

Assinatura:

Data.....