

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS EDUARDO DA SILVA GAMA

**PERSPECTIVA HISTÓRICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA REGIÃO DOS
INCONFIDENTES: A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE**

Mariana

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS EDUARDO DA SILVA GAMA

**PERSPECTIVA HISTÓRICA DE UMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR NA REGIÃO DOS
INCONFIDENTES: A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada à banca examinadora para
obtenção do título de Mestre em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de
Ouro Preto.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Instituição escolar, formação e
profissão docente.

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Co-orientador: Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos.

Mariana

Agosto de 2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

G184p Gama, Carlos Eduardo da Silva .
Perspectiva histórica de uma instituição escolar na região dos
inconfidentes: [manuscrito]: a Escola Família Agrícola Paulo Freire. /
Carlos Eduardo da Silva Gama. - 2020.
108 f.: il.: color., gráf..

Orientador: Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino.
Coorientador: Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em
Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Educação - História. 2. Escolas rurais. 3. Pedagogia. 4. Escolas
agrícolas. I. Jardimino, José Rubens Lima. II. Santos, Marcelo Loures dos. III.
Universidade Federal de Ouro Preto. IV. Título.

CDU 37.01/.09

Bibliotecário(a) Responsável: Edna da Silva Angelo - CRB6:2560



FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos Eduardo da Silva Gama

Perspectiva histórica de uma instituição escolar na Região dos Inconfidentes: a Escola Família Agrícola Paulo Freire

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 31 de agosto de 2020.

Membros da banca

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino - Orientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Marcelo Loures dos Santos - Coorientador - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Alexandra Resende Campos - Membro Interno Titular - Universidade Federal de Ouro Preto
Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza - Membro Externo Titular - Universidade Nove de Julho

O Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, orientador do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 05 de março de 2021.



Documento assinado eletronicamente por **Jose Rubens Lima Jardimino, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 12/03/2021, às 14:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Hercules Toledo Correa, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 19/04/2021, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Regina Magna Bonifacio de Araujo, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 03/08/2021, às 13:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0145358** e o código CRC **95A9C4BF**.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus e às forças protetoras do universo que possibilitaram a realização deste trabalho, tenho imensa gratidão por chegar até este momento.

Ao terminar essa parte do trabalho, quero homenagear minha mãe, Emília Tereza, que esteve ao meu lado de forma incondicional durante essa etapa, tanto de forma financeira como psicológica, sua força me possibilitou continuar quando não tinha mais forças para seguir. Ao meu pai, Carlos, que sempre esteve ao meu lado quando precisei. À minha madrinha, Maria, que sempre esteve presente e auxiliando quando necessário. Às minhas irmãs, Mônica, Clarice e Lorena, que sempre estiveram prontas para ouvir minhas lamentações. E ao Silvio, meu namorado, que esteve junto a mim durante essa jornada.

Ao meu orientador, Professor Dr. José Rubéns Lima Jardimino, que além de professor buscou entender os momentos turbulentos pelos quais passei durante o período do mestrado. Obrigado pela sua paciência e dedicação, suas contribuições foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço ao meu co-orientador, Professor Dr. Marcelo Loures dos Santos, suas orientações foram fundamentais para a construção do texto. Agradeço também aos membros da Banca, a Professora Dra. Alexandra Resende Campos e ao Professor Dr. Carlos Bauer de Souza, os quais tiveram um papel importante no prosseguimento do projeto.

Aos meus amigos, em especial, Cilesia, Carol, Monique, Natalia e Laurielli, que sempre me incentivaram a prosseguir com a pesquisa, por todo companheirismo que existe entre nós, muito obrigado!

A Escola Família Agrícola Paulo Freire, que me recebeu e acolheu de forma especial, com muito carinho, o meu muito obrigado aos alunos e funcionários, principalmente ao Gilmar, diretor da escola, a Nathane, monitora de história, e a Mayara, minha parceira de pesquisa de campo, que por diversas vezes facilitou a locomoção para a EFAP, muito obrigado.

Aos meus colegas da turma de mestrado de 2018, em especial os meus amigos, Breno, Carol Teixeira, Cláudia e Fernanda, obrigado pelo companheirismo e pelos excelentes papos proporcionados nesse período.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o meu muito obrigado pelo empenho e qualidade, sem a dedicação de vocês também não seria possível estar aqui hoje.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram de alguma forma para a conclusão de mais um ciclo que se encerra, muito obrigado!

*Aos meus pais, pela compreensão e apoio.
E a toda equipe da EFAP, que desenvolve um
trabalho diferencial.*

RESUMO

A presente dissertação teve como objetivo principal apresentar uma análise das mudanças sociais ocorridas na educação no meio rural, observando o papel do trabalhador nesse processo educativo e compreendendo sua atuação na ruptura do pensamento pedagógico. O trabalho de campo desta pesquisa foi realizado na *Escola Família Agrícola Paulo Freire* (EFAP), em Acaiaca (MG), e com base nos apontamentos reunidos em forma de dados buscamos compreender, por meio do método historiográfico, sua trajetória na perspectiva da educação dentro do ambiente rural. A partir de uma abordagem qualitativa, foram empregados os seguintes instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica e documental, nos termos de Nosella (2012), Silva (2005, 2007), Williams (2011), Campos (2013), e parte empírica, realizada por meio da observação *in loco* com os jovens estudantes do campo durante as visitas à EFAP. Esse percurso compreendeu aspectos formais da estrutura institucional, a fim de entender, pelas narrativas dos sujeitos, a importância social e cultural da instituição na manutenção da cultura do campo e na permanência desses sujeitos no meio rural. Dentre alguns apontamentos percebidos nessa trajetória de pesquisa, tem-se: enquanto instituição escolar, no que pese sua importância na história da educação brasileira, a Escola Família Agrícola tem sido relegada ao quase esquecimento no que diz respeito a políticas públicas educacionais, embora seu projeto pedagógico mantenha-se com força vital nos primórdios da formação para autonomia e na formação integral, estimulando a constituição de um Sujeito social comprometido. Um segundo elemento nos achados da pesquisa é a constituição de uma formação para além do capital, ainda que visando preparar o jovem para o trabalho, e, finalmente, concluiu-se que a EFAP ainda é um modelo de instituição viável para a formação do jovem do campo, por sua pertinência de ensino e aprendizagem inspirados na Pedagogia da Alternância, apropriada para a formação dos jovens do campo imersos numa “nova ruralidade” que se apresenta hoje no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; História da Educação; Instituição Escola; Pedagogia da Alternância, Escola Família Agrícola.

ABSTRACT

The main objective of this dissertation is to present an analysis of the social changes that have occurred in rural education, observing the role of rural workers in this educational process and understanding their role in breaking pedagogical thinking. The field of this research was the Escola Família Agrícola Paulo Freire de Acaiaca, based on the notes gathered in the form of data, we seek to understand it through the historiographical method its trajectory in the perspective of rural education. This dissertation has a qualitative approach and has appropriated the following methodological instruments: firstly, a bibliographic and documentary research in terms of Nosella (2012), Silva (2005, 2007), Williams (2011), Campos (2013), in a second, an empirical part made through on-site observation with young students from the field during field visits to EFAP. This path comprised formal aspects of the institutional structure, in addition to seeking to understand through the subjects' narratives the social and cultural importance of the institution in maintaining the culture of the countryside and in the permanence of these subjects in the rural environment. This work concludes with the following notes perceived in this research trajectory: The Experiences of the Escola Família Agrícola is a school institution, despite its historical importance in the history of Brazilian education, it has been relegated to almost forgetfulness in public educational policies, although their pedagogical project kill themselves with vital force from the beginnings in the formation for autonomy and in the integral formation stimulating the constitution of a committed social Subject. A second element in the research findings is the constitution of training beyond capital, although aiming to prepare young people for work, and, finally, it is concluded that EFAP is still a viable institution model for the training of rural youth. for its relevance of teaching and learning inspired by Pedagogy of Relevance, appropriate for the training of young people from the countryside immersed in a “new rurality” that is present in Brazil today.

KEYWORDS: Rural Education; History of Education; School Institution; Pedagogy of Alternation; Agricultural Family School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fachada do prédio principal.....	75
Figura 2: Entrada da Escola.....	80
Figura 3: Centro de Saúde.....	81
Figura 4: Campo de futebol.....	81
Figura 5: Plantação.....	82
Figura 6: Plantação.....	83
Figura 7: Viveiro de mudas.....	83
Figura 8: Sala de convivência.....	84
Figura 9: Biblioteca.....	85
Figura 10: Sala de música.....	85
Figura 11: Cartaz sobre luta social.....	86
Figura 12 Cozinha 1.....	87
Figura 13: Cozinha 2.....	87
Figura 14: Viveiro de animais.....	88
Figura 15: Viveiro de animais.....	88
Figura 16: Viveiro de animais.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Equipe Dom Luciano.....	90
Quadro 2: Equipe Darcy Ribeiro.....	91
Quadro 3: Equipe Margarida Alves.....	92
Quadro 4: Equipe Irmã Dorothy.....	93
Quadro 5: Equipe Chico Mendes.....	94
Quadro 6: Equipe Paulo Freire.....	95
Quadro 7: Equipe Che Guevara.....	96

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AMEFA	Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
AREFAP	Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire
CEFFA	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRs	Casas Familiares Rurais
CF	Campanha da Fraternidade
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CEB	Comunidade Eclesial de Base
CTA- ZM	Centro de Tecnologias Alternativas da Zona da Mata
EAMES	Ensino e aprendizagem e metodologias de ensino para surdos
ECORES	Escolas Comunitárias Rurais
EDURURAL	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste
EFA	Escola de Família Agrícola
EFAP	Escola Família Agrícola Paulo Freire
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MEPES	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR	Maison Familiares Rurales
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TC	Tempo Comunidade

TE	Tempo Escola
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNMFR	União Nacional Maisons Familiares Rurales

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 O CAMPO E SEUS DESAFIOS	31
2.1 Êxodo e os movimentos pela terra e por direitos.....	33
2.2 Cidade de Acaiaca e seus desafios.....	42
3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL	48
3.1 Educação popular.....	51
3.2 Perspectiva de educação rural.....	55
3.3 A urbanização do campo e a necessidade de se pensar uma nova <i>ruralidade</i>	60
3.3.1 <i>Urbanização do campo</i>	60
3.3.2 <i>Nova ruralidade</i>	61
3.4 Perspectiva da educação do campo.....	62
4 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS – EFA’S: FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS	67
4.1 A Pedagogia da Alternância: uma proposta pedagógica para a educação do campo.....	71
5 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE: INSTITUIÇÃO E SUJEITOS	74
5.1 Escola Família Agrícola Paulo Freire, de Acaiaca, e suas características.....	74
5.2 Obstáculos e desafios enfrentados.....	80
5.3 Organização pedagógica.....	97
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
7 REFERÊNCIAS	103

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto, apresenta reflexões a partir das quais buscamos compreender perspectivas da história de uma instituição escolar da região dos Inconfidentes: a *Escola Família Agrícola Paulo Freire*, de Acaiaca (MG) - EFAP. Com esse intento, procuramos encontrar os sujeitos envolvidos, além de abordar a Escola enquanto instituição escolar e sua organização pedagógica e social.

Dentre os objetivos principais deste estudo, tem-se a análise das mudanças sociais ocorridas na educação no campo, observando o papel do sujeito campesino nessa ruptura de como pensar a educação para o campo. Além disso, buscamos verificar a importância social e cultural da instituição na manutenção da cultura do campo e na permanência desses sujeitos no meio rural.

A pesquisa teve ainda como propósito elencar as contribuições das Escolas Família Agrícola, em específico a EFAP, na trajetória de sujeitos do campo, assim como conhecer a história da instituição e sua instalação no município de Acaiaca. Partiu-se da hipótese de que uma instituição escolar desta natureza, e com as características específicas das EFPs, ajuda a formar uma nova perspectiva para o homem do campo.

Com isso, lançamos mão de algumas ferramentas e fontes obtidas na Escola para efetuar as análises, como o projeto político pedagógico (PPP), o material pedagógico utilizado na mística (Música, Poesias) e o Calendário Escolar diferenciado. Também realizamos uma aproximação com a instituição por meio do trabalho de campo (visitas à Escola), o qual possibilitou apreciações sobre o trabalho desenvolvido na unidade escolar estudada. Tais considerações foram organizadas em um caderno de campo composto de observações e conversas informais com alunos, professores e pessoas da direção da Escola. Essas fontes foram de fundamental importância para realizar a pesquisa e a escrita dessa dissertação.

Como base teórica para este trabalho, trouxemos alguns especialistas na área de educação no campo e da Pedagogia da Alternância, como Nosella (2012), Silva (2005, 2007), Williams (2011), Campos (2013), Durhan (1978), Bauer (2016), Gasques (2010), entre outros.

O interesse por esse tema nem sempre foi claro em minha formação. A princípio, durante o curso de graduação em História pela Universidade Federal de Viçosa, comecei a participar de um grupo de pesquisa em Libras, cujo foco era o ensino de História para alunos

surdos e mudos. Buscava-se ali mecanismos e propostas pedagógicas capazes de tornar o ensino e aprendizagem nessa disciplina mais acessíveis a esses sujeitos. Durante esse processo, participei do EAMES - Ensino, Aprendizagem e Metodologias de Ensino para Surdos - como tutor de História, auxiliando alunos surdos e mudos, e vi que a maioria dos alunos do projeto eram de cidades vizinhas, como Guaraciaba (MG) e Teixeira (MG), predominantemente rurais. Logo percebi que essas cidades não desenvolviam uma educação voltada para as necessidades desses sujeitos, e comecei a pensar em um processo mais amplo de educação popular, o qual abrangesse a comunidade do campo na questão educacional e atendesse aos indivíduos oriundos do meio rural. Esse primeiro contato possibilitou que eu me voltasse para o tema da educação no campo na pesquisa para o mestrado, a partir do estudo sobre a história da EFAP e seus sujeitos.

As Escolas Famílias Agrícolas (EFAs¹) possuem um regime de trabalho escolar na forma de alternância, que consiste em alternar as atividades e o tempo escolar entre a escola e a residência do aluno. Geralmente dividido por quinzenas, ocorre uma vivência na escola, definida como tempo escola (TE), e outro tempo designado como tempo comunidade (TC), de igual duração, no qual os alunos não deixam de realizar as tarefas referentes à escola, uma vez que a construção didático pedagógica está pensada para os dois momentos. No tempo da comunidade são realizadas as atividades escolares na propriedade em que a família mora, pondo em prática as técnicas/teorias aprendidas em sala de aula, estabelecendo-se, assim, a dialética do binômio teoria-prática na formação dos jovens. Nesse sentido, podemos inferir que as EFAs realizam e assumem uma postura pedagógica que rompe com a dicotomia teoria/prática.

Segundo Silva (2009), as escolas do grupo estudado são especializadas em receber os alunos de regiões rurais e preparadas para desenvolver um trabalho pedagógico em um contexto do campo, pensando na realidade do jovem e da comunidade ali presente, respeitando suas lutas e suas características.

Ao falarmos de EFAs, é imprescindível destacar a importância dos estudos que se dedicaram à pedagogia norteadora dessas escolas. Teixeira, Bernartt e Trindade (2008), por exemplo, fizeram um importante levantamento sobre a Pedagogia da Alternância, analisando teses e dissertações sobre o tema no período entre 1969 a 2006. Esses autores dividiram seus estudos em áreas temáticas, sendo que as principais e mais expressivas foram as que trataram

¹ A partir de agora será referida no trabalho apenas como EFAs.

sobre a Pedagogia da Alternância, bem como sua relação com o desenvolvimento, e a educação do campo.

Silva (2012) relata que são poucos os estudos que debatem a educação por alternância e as motivações de sua implementação. Destaca-se também a ausência de reflexão sobre as modalidades utilizadas e/ou os efeitos da mesma, considerando as consequências na formação dos alunos no campo como resultado dessa metodologia na didática desenvolvida.

Os autores acima citados destacam ainda que outras vertentes necessitam ser mais trabalhadas, como é o caso do processo de implementação dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Esses centros são as primeiras experiências de formação por alternância criadas no Brasil no final da década de 1960. O Estado do Espírito Santo foi o primeiro a receber esse projeto denominado de Escolas Família Agrícola (EFAs). Os centros de alternância continuaram a se espalhar pelo Brasil e nos anos de 1980 vamos ter a criação de um outro modelo de centro de formação, sem nenhuma vinculação com o movimento das EFAs, no Estado de Alagoas. Ali foram criadas as Casas Familiares Rurais (CFRs).

Dados estatísticos demonstram um crescimento considerável no final do século XX. Hoje são aproximadamente 265 unidades escolares que adotam a Pedagogia da Alternância como instrumento pedagógico norteador, claro, com diversas nomenclaturas, EFAs, CFRs (Casas Familiares Rurais), ECORs (Escolas Comunitárias Rurais) e CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância). São desenvolvidos nessas instituições trabalhos focados na formação geral do indivíduo, assim como na qualificação profissional dos jovens e na organização comunitária, focando nos laços familiares, no resgate cultural e no exercício da cidadania. Esses elementos buscam contribuir para o desenvolvimento no meio rural de forma que se tenha uma valorização da produção familiar, tornando-o economicamente viável, assim como ofertando um baixo impacto ambiental e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

Silva e Queiróz (2007) também falam da importância das EFAs e das CFRs, uma vez que esses centros influenciaram a origem de outros centros, os CEFFAs. Quando analisamos os modelos em separado, percebe-se as influências e características das EFAs como modelos para as Escolas Comunitárias Rurais e as Escolas de Assentamento, no Espírito Santo. Quando nos referimos as CFRs, encontramos muitos centros de alternância que se espelharam nelas para sua implementação, como foi o caso do PROJOVEM, em São Paulo, as Casas das Famílias Rurais, na Bahia e Pernambuco, e o CEDEJOR, no Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Por mais que ocorram certas diferenças, Silva (2012) destaca que os CEFFAs têm na Pedagogia da Alternância o princípio fundamental e norteador de seus projetos educativos. Com isso, temos um processo de formação do indivíduo que trabalha com as experiências obtidas por meio da vivência escolar e através do meio familiar. Há uma junção que permite a formação técnica na propriedade e na escola, além da formação padrão que disponibiliza as disciplinas básicas, que prepara o jovem para uma vida em comunidade e a experiência associativa.

Alguns princípios são articulados juntamente com a Pedagogia da Alternância que dão suporte ao projeto pedagógico dos CEFFAs, isso inclui principalmente as Escolas Família Agrícolas e as Casas Família Rurais. Esses princípios dizem respeito principalmente à formação integral do sujeito, com a participação marcante das famílias no processo educativo, assim como na gestão escolar e na perspectiva de desenvolvimento do meio. Esses princípios são fundamentais para nortear os processos educativos e se articulam com a alternância e sustentam o projeto pedagógico.

A alternância, em si, procura uma relação entre a realidade da escola e da vida praticada fora dela, usando desses meios para formar o jovem aluno, colocando-o em situações não apenas acadêmicas produzidas em sala de aula, como indo além da teoria e passando esse conhecimento para o cotidiano da vida rural, misturando o abstrato e o concreto, o mundo da escola e o da vida. Logo, com esse princípio pedagógico, ela proporciona uma interação que atrela os universos e conecta os alunos aos dois mundos, visando o desenvolvimento do mesmo.

Dito isso, o objeto desta pesquisa se enquadra no campo da historiografia da educação campesina, com foco na educação no campo em Minas Gerais. O objeto principal é o estudo da instituição *Escola Família Agrícola Paulo Freire*, de Acaiaca, e as relações com a sociedade em seu entorno. A nossa motivação, que podemos chamar de hipótese inicial, é a de que a escola no contexto nacional (quando falamos de EFAs e as instituições que trabalham com a educação no campo) contribuiu sobremaneira para o avanço de políticas públicas referentes à educação no campo, no final do século passado e início do século XXI, sendo elas um instrumento importante para a melhoria da educação no campo, principalmente por pensar a educação exclusivamente para o homem campesino².

² No momento em que esta dissertação está sendo finalizada, enfrentamos um desmonte das políticas sociais no atual governo, já iniciada em 2016, quando houve o Golpe parlamentar que levou ao impeachment da Presidenta Dilma Russel e a destruição das políticas sociais e educativas construídas ao longo das duas últimas décadas pelos partidos de esquerda e social democrata. As perdas são consideráveis, em especial no setor educacional.

A nossa motivação para a realização deste estudo surgiu pelo desejo de compreender o universo dos sujeitos do campo e pela indagação sobre de que forma uma instituição escolar pode formar uma nova perspectiva *omnilateralmente* o homem do campo.

Para tal, realizamos uma análise das propostas pedagógicas utilizadas no processo de escolarização do campo, começando pela educação rural que Hage (2005) define como sendo uma educação urbano-cêntrica, que coloca o espaço urbano como superior. Neste princípio, temos esse modelo replicado na escola rural como forma de levar o desenvolvimento a essa região através das mesmas técnicas pedagógica utilizadas em indivíduos oriundos da educação urbana. Por outro lado, temos outra concepção de educação no campo que surge da luta dos camponeses por representatividade (CALDART, 2008), a fim de preservar suas escolas e sua identidade, representando aquilo que se tem chamado de “nova ruralidade” (CARNEIRO, 1998).

A nova ruralidade começa a ser pensada por meio de uma ruptura do discurso hegemônico, onde se pensava a *ruralidade* apenas como uma atividade agrícola. Carneiro (1998), por exemplo, conceitua esse novo momento com a ascensão da pluralidade, não definindo o trabalhador rural apenas por seu trabalho na agricultura, pois nas novas ruralidades começam a aparecer o exercício de outras atividades e, em termos mais genéricos, o desaparecimento do trabalho de agricultor de forma integral unicamente no campo e na lavoura.

É importante ressaltar que esse movimento surgiu por meio de um processo democrático, assim como aponta Rolnik (2009), ressaltando que tal processo só foi possível graças à movimentação dos camponeses com suas lutas sociais. Destaca-se ainda o trabalho de instituições acadêmicas, que colaboraram com pesquisas sobre o meio rural, e as ONGs, as quais começaram a olhar não somente para o campo como lugar de produção de alimentos, mas também para o sujeito deste lócus, sua cultura e suas demandas sócio-políticas.

Essa nova compreensão é sustentada pela urbanização do campo e pelas novas ruralidades, que preservam as tradições dos *modus vivendi e modus operandi* da cultura *campesina*. Tal contexto, de certa forma, aproxima o campo do meio urbano, na medida em que a urbanização promove uma referência da cultura global no campo e ao mesmo tempo esse espaço preserva a cultura local. E é com essa compreensão das novas elaborações conceituais que vamos analisar a escola e suas abordagens.

A Escola Família Agrícola, foco principal deste trabalho, atua de maneira a desenvolver a valorização do “meio rural” e de seus atores, sendo uma instituição que procura

a valorização dos processos sociais junto à comunidade, como se pode observar no projeto político pedagógico da escola, o qual será alvo de análise no decorrer do texto.

Observando o campo com o olhar dos sujeitos que formam a cena, social e politicamente, essas experiências que a escola proporciona possibilita ao indivíduo ter uma visão mais abrangente da que ele sempre aprendeu sobre o meio em que vive, como sendo um lugar atrasado e retrógrado, oriundo da ideologia que organizou a compreensão da sociedade brasileira sobre o campo, mais conhecido como zona rural. Haja vista os personagens, as representações e imaginários que esta ideologia compôs para a representatividade dos sujeitos destes espaços: o imaginário do caipira, do retrógrado atrasado etc. Dentre essas representações, a figura mais emblemática dessa tipologia foi a de Jeca Tatu.

Experiências bem sucedidas promovidas pela escola operam de maneira a criar um novo imaginário social, que, além de gerar um sentimento de pertencimento ao local, produz condições de permanência no meio, sem a necessidade de ocorrer a migração para a cidade, assunto que será abordado em momento oportuno deste trabalho.

Esta instituição escolar abordada aqui promove seu trabalho com foco na Pedagogia da Alternância. A metodologia veio para o Brasil em 1969, por intermédio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), o qual fundou as Escola Família Rural de Alfredo Chaves, Escola Família Rural de Rio Novo do Sul e Escola Família Rural de Olivânia, essa última no município de Anchieta, originando então o início das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no Brasil. A principal intenção desse modelo pedagógico no país era a valorização e o desenvolvimento do homem do campo, cultural, social e economicamente (Pessotti, 1978).

Dessa forma, ancoradas no método pedagógico acima explicitado, as escolas têm como base o desenvolvimento de uma comunidade sustentável, buscando a interação dos alunos com o novo campo e procurando desenvolver meios de superar os desafios históricos da educação no campo. Novas problemáticas vão surgindo nesse novo cenário de educação, bem como a consciência sobre a importância de um ensino que respeite as origens, realidades e experiências locais.

Nesta pesquisa abordamos de maneira específica a história da instituição *Escola Família Agrícola Paulo Freire* (EFAP), de Acaiaca, atrelando o trabalho desenvolvido na instituição com os fundamentos da Pedagogia da Alternância. Analisamos os lineamentos propostos no estatuto escolar com o que é seguido no dia a dia da escola, observando os sujeitos em ação na instituição, quais sejam: alunos, professores e técnicos atuantes na Escola Família Agrícola (EFA). Pretendeu-se ainda observar a vivência desses indivíduos no interior

da instituição de ensino, com fins de compreender os frutos do trabalho pedagógico e social desenvolvido pela instituição e conseqüentemente da vida institucional.

O pano de fundo desta análise está assentado numa importante questão, uma problemática que atinge o campo de forma sistemática: o êxodo rural, que de forma conceitual configura-se em um processo de migração em massa, no qual a população do campo se conduz em direção às cidades. Nessa parte vamos analisar as influências que o campo educacional possui na estabilização do êxodo rural e quais as características que levaram os indivíduos do campo a escolherem a saída do meio rural para os centros urbanos em busca de qualidade de vida.

A migração do campo para a cidade está relacionada a um projeto político estatal de descaso com as políticas públicas camponesas, no modelo econômico de produção sob o qual estamos submetidos. Trata-se da corrida Campo-Cidade, já apontada desde o primeiro método do século XX nos estudos sociais de Durham (1978) e Williams (2011).

Vale ressaltar que com a implementação do capitalismo em território nacional na figura do capitalismo mercantilista, que começou no campo, já apresentava características migratórias, nesse caso para o interior do continente, muito em virtude do processo de exploração das riquezas naturais e do modelo de plantio, que ambos tinham como base o trabalho escravo e deslocaram com esse processo a população nativa para o interior, visto isso observamos que o surgimento do capitalismo no campo não está ligado ao processo de industrialização, sendo esse um fator de aceleração do capitalismo nessa região, que teve como sua origem a colonização.

“Tratando-se especificamente da questão do trabalho escravo no Brasil, a compra e venda de escravos, o trabalho nas lavouras de cana e nos moinhos de açúcar, associados à ocupação das terras indígenas, à expulsão e/ou ao genocídio destes povos, permitiu a necessária acumulação original, para posterior investimento na indústria, sendo esta a origem do capitalismo no campo” (BRITO ;PERIPLLI, 2017, P. 46)

Dessa forma, o avanço do capitalismo no campo fez com que as populações rurais se deslocassem para a cidade em um movimento de migração, o qual mudou a característica demográfica de nosso país. A maioria da população se concentra, então, nas cidades e não no campo, como ocorria até a década de 1960. Tal fato pode ser acompanhado nos vários censos demográficos, sendo o de 2010 o que demonstra o fenômeno com mais clareza (IBGE, 2010).

Apesar dessas tendências, observamos um movimento que começou em meados da década de 1970 e refuta essa lógica, mostrando um campo vivo e repleto de tensões. Estamos

falando dos sujeitos do campo que se movimentam e produzem uma dinâmica social e cultural, que tiveram seus direitos usurpados, negados e começaram a lutar por uma maior atenção dos governos em geral, na esfera federal, estadual e municipal, buscando garantir direitos básicos, como a educação para crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem no campo.

As Escolas Famílias Agrícolas estão presentes na luta social dos camponeses e são frutos da tensão desenvolvida por eles. Possuem um papel fundamental na criação de condições para a permanência do jovem no meio rural, além da criação de mecanismos para modificar o seu meio de origem (NASCIMENTO, 2005).

Essa luta social em torno do campo possui uma tensão maior no final dos anos de 1980, quando se encerra o período da Ditadura Militar, com a disputa pelas terras do campo. A expressão maior dessas lutas e tensões está na figura do MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra -, que pleiteava ao governo uma reforma agrária capaz de dar terra para todos aqueles que desejassem permanecer no campo. Entretanto, paralelo a essa luta, destaca-se uma forte tendência neoliberal e um processo de globalização que financiaram candidaturas de partidos antipopulares para contrapor-se ao projeto da esquerda, que vinha se articulando em vários países emergentes em prol da luta não só desses camponeses, mas também dos trabalhadores em geral, os quais lutavam por direitos e exigiam um Estado presente, dando conta das necessidades básicas para ofertar uma vida digna ao cidadão.

Nesse processo, tivemos os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016). Finaliza-se esse período com a articulação política de centro, direita e extrema-direita, modificando o ciclo de políticas em prol das causas populares, para a radicalização oposta nos governos de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2018), pós-golpe parlamentar, e Jair Messias Bolsonaro (2019-2020), popularmente eleito, porém, com fortes tendências antidemocráticas, observadas em manifestações do mesmo e de sua família em atos contra o Supremo Tribunal Federal, no empenho pela volta de leis que foram fundamentais para o cerceamento da liberdade durante a ditadura civil militar, dando respaldo as torturas praticadas nesse período, como é o caso do AI-5, que teve sua volta solicitada.

O que vamos observar de semelhança nesse processo é que pós golpe parlamentar ambos cumpriram o papel proposto pelo grande capital, são governos marcados pela consolidação da política neoliberal, onde vamos observar uma diminuição do papel do Estado para a população, que na prática vai resultar em políticas públicas que visam diminuir a obrigação estatal com a população, como foi observado na emenda constitucional número 95,

que determinou o teto dos gastos públicos, na qual limita o gasto em educação saúde, infraestrutura durante 20 anos, mas o pagamento dos juros da dívida pública não é limitada por essa emenda constitucional.

Vale lembrar aqui que nos governos de Lula e Dilma Rousseff o país experimentou transformações sociais e econômicas acentuadas, as quais levaram o Brasil a um novo padrão de consumo e qualidade de vida. Começamos a vivenciar diretamente quase um estado de bem-estar da população, sobretudo a mais pobre.

Quando falamos em educação, tivemos também mudanças significativas nos governos petistas, observamos a promoção de alterações expressivas no campo educacional, algumas mudanças com o intuito de promover uma concepção de justiça social baseada na equidade, reconhecendo as diversidades e desigualdades presentes na população brasileira. Entretanto, apesar dos avanços obtidos no campo da política educacional, algumas medidas foram implementadas gerando tensões que continuaram recorrentes, pois mostravam as contradições entre seus objetivos, alinhando as práticas neoliberais e a concepção de justiça social.

A criação do Ideb demonstra que apesar de ser um governo voltado para questões sociais não se conseguiu escapar dos procedimentos de avaliação das escolas, criado com o objetivo de avaliar o desempenho do aluno em seu fluxo escolar, tendo taxas de aprovação, reprovação e evasão. Pensando no desempenho, também foram criadas avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, que fornece dados ao MEC para fixação de metas, para o desenvolvimento educacional, sejam elas a curto, médio ou a longo prazo, em um claro alinhamento da educação brasileira com as políticas internacionais, como a OCDE, valorizando os resultados em avaliações e responsabilizando os atores na prestação de contas. Deixa-se claro, dessa forma, a utilização de mecanismos, por parte da nova gestão pública, conhecimentos e instrumentos de gestão empresarial para levar qualidade aos seus serviços (VERGER; NORMAND, 2015).

Vamos observar a criação de programas como Pro-jovem Campo, criado em 2005 que vai utilizar da pedagogia da alternância para a escolarização de jovens agricultores, promovendo diferentes aprendizagens, superação dos valores de dominação e preconceitos étnicos-raciais e desigualdades existentes na relação campo-cidade, além disso temos o Programa de Apoio à formação Superior em licenciatura do Campo- PROCAMPO, que formulou políticas públicas no combate às desvantagens educacionais historicamente sofridas pelos sujeitos do campo, e incentivando a diversidade nas políticas educacionais.

Mas mesmo com todo esforço para modificar o panorama educacional as estruturas e a maior parte das políticas públicas em educação vão ao encontro de um modelo educacional

urbano, já que com um investimento menor e com estruturas que deixam a desejar, a educação no campo irá receber menor financiamento por não alcançar metas de desenvolvimento educacional estabelecidas. Observa-se uma série de conquistas e avanços nos governos Lula e Dilma. Todavia, não foram suficientes para gerar equidade com as políticas públicas desenvolvidas em grandes cidades e nos setores campestres.

Dessa forma, apesar do avanço das políticas sociais que tivemos até 2016, vamos observar a continuação do processo de migração para a cidade, sendo esse atrelado ao constante crescimento do agronegócio no campo brasileiro. Tal contexto faz com que trabalhadores e estudantes do campo percam espaço em suas lutas por oportunidades e desenvolvimento para a comunidade local, em detrimento ao avanço desse modelo de negócio.

O indivíduo do campo passa a procurar alternativas de “melhores condições de vida” na cidade, tendo como pano de fundo a cosmovisão ideologizada de que o campo não irá oferecer essas condições. Isso faz com que os sujeitos migrem em buscas de oportunidades, o que em boa parte dos casos acaba em condições inferiores a que vivia anteriormente, alocados nas periferias das cidades, nas quais se submetem a subempregos a fim de promover seu sustento e da família. Dado esse quadro, é possível afirmar que um dos objetivos das EFAs é minimizar esse movimento, criando condições de permanência do sujeito no campo.

Segundo Gasques (2010), o mercado de trabalho urbano é atrativo para os trabalhadores rurais e isso se dá pelo fato da modernização produtiva do campo e seu consequente aumento de produção, gerando um déficit quando falamos em geração de empregos no campo.

Para Ferreira e Alves (2009), o processo migratório no Brasil ainda está em curso, novamente justificado por conta das oportunidades de empregos encontradas no meio urbano, além disso, o autor atenta para a dificuldade da vida no campo e o trabalho agrícola. O índice de pessoas que buscam uma melhor qualidade de vida na cidade, segundo ele, é maior entre os jovens. Isso está atrelado às oportunidades no campo, onde cada vez mais o agronegócio ganha força em detrimento ao modelo sustentável de agricultura familiar, gerando desemprego e desigualdade no campo, além de confirmar a ideologia social e pedagógica no processo formativo sustentada, nas quais muitos foram submetidos à ideia largamente disseminada de que o campo era lugar de atraso, e sair dela era uma forma de se atingir uma melhoria de vida, colocando a cidade como única saída para o sujeito obter sucesso.

As EFAs se apresentam nesse quadro com propostas que visam um campo próspero, pois somente com essa prosperidade se pode diminuir o êxodo rural, criando possibilidades

para os trabalhadores dessa área, atrelando a agricultura familiar com conhecimento científico e cultural para a população do campo. Dessa maneira, vamos observar o impacto das intervenções vivenciadas na EFA, a nova ruralidade, desenvolvida pelos princípios da educação no campo juntamente com a Pedagogia da Alternância, modelo pedagógico trabalhado na escola que ajuda os sujeitos do campo a permanecerem ali e busca diminuir o processo de migração do campo para a cidade.

Iniciamos a pesquisa fazendo um levantamento bibliográfico sobre a Pedagogia da Alternância para dar um suporte teórico e entender o modelo pedagógico trabalhado na instituição escolar estudada aqui. Nossa pretensão foi, através desse levantamento, entender como essa metodologia pedagógica norteava o funcionamento da instituição e influenciava na contratação dos profissionais da escola, além de estabelecer os impactos sobre a formação dos sujeitos que ingressaram na instituição de ensino.

Foi feito um trabalho de análise do ambiente, de acordo com o que foi observado nos encontros de campo, o que foi falado e o que foi visto, para dialogar com as fontes coletadas, que no caso foram os documentos da escola e a análise bibliográfica.

Como forma de compreender mais a fundo o que se passa na instituição escolar Paulo Freire, de Acaiaca, vamos nos debruçar sobre a história das instituições educativas, assunto que tem sido bem recorrente nos estudos acerca da educação no Brasil. Insere-se um processo de renovação no campo da história da educação, constituindo-se como um novo campo temático da historiografia da educação brasileira (GATTI JUNIOR, 2002).

Dessa forma, ainda com Gatti Junior (2002), é possível afirmar que estudar a história das instituições escolares é ter conhecimento do que se passa na escola, ou seja, é conhecer o interior dessas instituições, uma espécie de sistema investigativo do processo pedagógico e de outras características que ali ocorrem. Para Gatti Junior, trata-se da “apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos” (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20).

Dessa forma, os entendimentos sobre a história das instituições escolares passam pelo processo geral de sua criação, assim como de todo seu ciclo de vida institucional, passando pelo desenvolvimento, eventuais crises e extensão. É pertinente também destacar alguns elementos essenciais para o entendimento, inclusive histórico, de uma instituição escolar, como os elementos arquitetônicos presentes no corpo físico, o perfil do corpo docente que a mesma desenhou para desenvolver seu projeto pedagógico, assim como os diversos

funcionários, e colaboradores, não se esquecendo do perfil de alunos, projetos e propostas pedagógicas.

Quando falamos em pesquisa sobre instituições escolares, Buffa (2002) define como sendo de certa forma uma oportunidade de estudar a filosofia e a história da educação brasileira. Isso ocorre por conta dos preceitos e valores empregados pela instituição escolar no momento em que ela se estabeleceu, deixando aparente os preceitos característicos de tal momento. A autora ainda coloca a pesquisa em história das instituições escolares como um fator de vantagem, pois tem a possibilidade de “superar a dicotomia entre o particular e o universal, o específico e o geral, o concreto e o conceito, a história e a filosofia” (BUFFA, 2002, p. 26).

A autora destaca também algo que se assemelha ao processo de criação da instituição estudada por esta pesquisa. Por várias vezes, as instituições escolares têm sua proposta de fundação provocada por fragmentos de matizes filosóficas variadas, sendo elas convergentes ou divergentes, e, por vezes, além de serem o motivo de criação, também auxiliam no processo de mudança e desenvolvimento dessas instituições. Além disso, esse processo repercute também nas interações existentes entre alunos e professores, as articulações curriculares são responsáveis por uma maior ou menor autonomia e criatividade dos componentes da escola.

Ainda com Buffa (2002), os princípios teórico-metodológicos, de certa forma, orientam o trabalho do pesquisador da história das instituições educativas. A autora contempla, nesse sentido, algumas compreensões primordiais: o reconhecimento do elevado nível de complexidade que se estabelece nas relações de trabalho e educação, a compreensão de que o privado/particular pode ser uma representação do desenvolvimento geral e, por fim, o entendimento de que a história das instituições educativas é feita como um exercício de ação interpretativa, na qual o entendimento da instituição passa por um processo maior do que apenas um simples trabalho descritivo. É preciso considerar métodos pedagógicos, influências externas, entre outros:

Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entrono e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (BUFFA, 2002, p. 27).

As fontes utilizadas pela autora para efetuar a pesquisa são variadas, como jornais de época, legislação, literatura pertinente, entrevistas, fotografias e documentação da instituição escolar. No caso da Escola Família Agrícola Paulo Freire foram utilizadas fotografias, documentação obtida na instituição e relatos de experiências em campo, atrelados à literatura sobre o tema.

Isso nos remete a um assunto muito importante. O estudo das instituições escolares, como referido acima, mostra sua razão filosófica de existência, mas também revela a necessidade de compreensão de como foi constituída aquela sociedade, como aquele povo foi formado. Estes estudos investigativos das instituições escolares nos permitem ter essa percepção, mesmo analisando sociedades democráticas ou sistemas autoritários, a importância de estudar e de investigar as instituições escolares passa pelo anseio de compreensão sobre a criação humana e suas sociedades.

Vale ressaltar que, mesmo em sociedades liberais ou de cunho mais conservador, essas instituições mostram uma ligação com a ideia de Estado como organizador da consciência coletiva - sendo as instituições escolares, pois, portadoras de novos códigos de conduta, laicos e estatais -, além de transmissor dos conhecimentos científicos, restringindo comportamentos relacionados à vida social e pública do indivíduo, como as religiões devem ser direcionadas e delimitadas à esfera da vida privada (TOURAINÉ, 2012).

A análise metodológica empregada neste estudo, cujo objetivo é de natureza social e relacional, é de ordem qualitativa. Buscamos por meio de uma observação analisar os sujeitos pesquisados (MINAYO, 2001) e a história da instituição escolar Escola Família Agrícola Paulo Freire, de Acaiaca. Procurou-se também identificar o impacto que a instituição gerou nos sujeitos envolvidos e os processos formativos de seus profissionais, procurando, dessa forma, interpretar as experiências de acordo com o modo como eles vivem e se estruturam.

As abordagens qualitativas, segundo André (2005), formam uma perspectiva de que o conhecimento é construído socialmente por meio dos sujeitos. Essa abordagem também faz parte da visão de realidade construída por Ludke (1986), que, assim como André (2005), acredita que o pesquisador retrata sua visão de realidade por um viés construído por meio dos sujeitos pesquisados, obtendo um resultado atrelado à realidade e às interações sociais. A abordagem qualitativa, portanto, “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LUDKE, 1986, p. 13).

Dessa forma, com a pesquisa qualitativa buscamos desenvolver o percurso metodológico investigativo a fim de identificar estratégias desenvolvidas para implementação

da Pedagogia da Alternância em uma escola rural, identificando ações que caracterizam essa pedagogia na prática e o efeito dela na vida dos sujeitos.

Nesse sentido, para o alcance dos objetivos propostos, fizemos a opção pelo método de análise documental, que são estudos baseados em análises bibliográficas. Conforme Mitsuko Antunes, trata-se de um processo de “garimpagem”³. Sendo assim, vamos identificar a história da instituição Escola Família Agrícola Paulo Freire e analisar sua proposta pedagógica, fazendo uma comparação da perspectiva ideológica e prática. Importante lembrar que somos frutos do nosso tempo, sendo assim, devemos ter cuidado ao analisar a fonte, pois se trata de um conhecimento que exige interpretação, logo, o resultado dos fatos será também fruto do tempo presente analisado. A respeito disso, Marina Massini comenta:

O objeto da pesquisa histórica é constituído por documentos que transmitem ao historiador a realidade do passado de uma forma parcial, proporcionando um conhecimento que é mutilado, segundo Paul Veyne. De fato, o documento representa já uma interpretação de fatos reais elaborada por seu autor e, portanto, não deve ser encarado como uma descrição objetiva e neutra dos fatos. Por outro lado, o valor heurístico e a significação do documento dependem também da acuidade da leitura e do esforço interpretativo do historiador. Este sabe extrair de uma fonte de informações algum conhecimento útil para a compreensão de um aspecto da história humana, sob o ângulo que corresponde ao seu objeto de interesse. É esse interesse que move e orienta continuamente o pesquisador na busca de documentos (MASSINI, 1984, p. 21-22).

De acordo com Severino (2007), nas distintas etapas de uma pesquisa, o pesquisador deve se envolver e se atentar ao objetivo da investigação. Esse envolvimento torna-se essencial para responder as perguntas propostas na problemática enfatizada no estudo. Sendo assim, o autor pondera a dissociabilidade entre sujeito e objeto.

O estudo bibliográfico teve o intuito de embasar a pesquisa e fornecer subsídios teóricos na produção desta pesquisa antes de prosseguir para com as metodologias de construção de dados. A revisão bibliográfica e as leituras preencheram as lacunas acerca da temática e proporcionaram mais segurança para definir e realizar os próximos passos metodológicos do trabalho.

Após a pesquisa bibliográfica, seguiu-se de um estudo documental com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Este documento foi construído em 2002 pela instituição e, após reformulação atual, constitui-se de 115 páginas. Em sua essência, encontramos descritos sobre a identidade da escola, a sua história e a Pedagogia da Alternância no Brasil. Apresenta-se também seu método de ensino e como se organiza em relação ao processo de

³ Termo utilizado pela pesquisadora em aulas da disciplina História da Psicologia no Brasil, em curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC/SP.

ensino e aprendizagem, além das propostas de ação para com a comunidade em que atua. Expõe a organização dos seus instrumentos pedagógicos e a grade curricular das disciplinas técnicas da escola.

A pesquisa consistiu na coleta de dados de caráter exploratório, quando foi estabelecido um contato inicial com a Escola Família Agrícola Paulo Freire. Durante o período de permanência na EFA, foram analisados alguns documentos da escola, como o projeto político pedagógico e o regimento interno, com o objetivo de conhecer a estrutura e funcionamento da EFA Paulo Freire.

Esta análise documental partiu do pressuposto dado pelo campo da história das instituições escolares, com fins de compreender e analisar os eixos norteadores deste documento, caracterizados pelo envolvimento com a Associação, a prática da Pedagogia de Alternância, a Formação Integral dos seus estudantes e o Desenvolvimento Rural Sustentável, e o que eles incorporam sobre os princípios da Educação Ambiental transformadora na prática deste documento.

Vale ressaltar que faz parte do papel da escola o trabalho de identificação social do sujeito com o meio em que ele vive, pois o processo de escolarização inicial ocorrido no campo com a educação rural dava ênfase ao indivíduo urbano e às características sociais desenvolvidas por eles, e não ao sujeito do campo. Dessa forma, gera-se uma (des)identificação da população camponesa. As EFAs procuram estabelecer afinidades com a cultura local e suas particularidades, a fim de gerar conexão tanto educacional, na medida em que a educação é voltada para atender aquele público, como cultural, pois a escola procura pautar as disciplinas adaptando-as ao modo de vida da população local.

Os processos de identificação com a cidade e permanência na mesma passam pelos projetos individuais dos alunos e suas afinidades com aspectos culturais e qualificação da mão de obra do campo, como o ensino técnico agrícola, método de profissionalização adquirido com o técnico agrícola nas escolas.

Dessa maneira, nossa pesquisa buscou entender como a dialética existente entre o campo e a cidade gerou uma luta dos camponeses por seus direitos, por visibilidade e por um campo com ideais de equidade. Destaca-se os projetos pedagógicos que atuam em conjunto com os movimentos sociais, associações de famílias e cooperativas para modificar o panorama desses sujeitos de migrar ou não para a cidade, além do grande poder que eles possuem no processo de fortalecimento das raízes culturais do povo camponês.

Após essa longa introdução, na qual situamos o objeto e suas dimensões teórico e política, apresenta-se a dissertação organizada nos seguintes itens: 2. O campo e seus

desafios, que busca demonstrar as discussões e debates em torno da questão do Campo, os movimentos e lutas sociais, a questão da terra no Brasil, entre outros elementos para dar densidades aos apontamentos da análise sobre uma Escola do Campo, objeto desta dissertação; 3. Histórico da educação no meio Rural, no qual buscou-se trazer o debate sobre a educação entre Educação Rural e Educação do Campo; 4. Fundamentos e características das EFAs, o qual tem a função de indicar o nascedouro e origens deste tipo de instituição, sua pedagogia e proposta político-pedagógica; e 5. A Escola Família Agrícola “Paulo Freire”: Instituição e Sujeitos, onde se encontra a análise do objeto central da pesquisa.

2 O CAMPO E SEUS DESAFIOS

Nos últimos tempos acompanhamos a presença dos sujeitos vindos do campo no cenário econômico, político, cultural e acadêmico de nosso país, mas o que se pode observar, ao longo da história, é o silenciamento desses indivíduos nos espaços acima citados. O desinteresse sobre o rural percorre essas áreas até o presente momento, apesar do engajamento cada vez maior de sua população, que gerou pequenas conquistas de direitos, como o financiamento da agricultura familiar, o avanço na concessão de terras para a reforma agrária, os assentamentos para quilombolas e indígenas, todos esses oriundos da luta social do povo do campo.

Quando analisamos o retrospecto da luta camponesa, diversos são os desafios enfrentados pelo cidadão do campo nesse processo em busca da emancipação econômica, política e cultural. Um dos primeiros foi por meio da luta pela terra, que escancara a concentração fundiária presente em nosso país. Levando esse exemplo para os dias atuais, deparamo-nos com o processo de internacionalização da economia brasileira, traçando um projeto neoliberal que prioriza o agronegócio com bases no latifúndio, assim como foi feito desde o Brasil Colônia, passando pelo Império, até chegar na República.

Vale lembrar que isso não é um problema apenas contemporâneo. Ao falar da problemática da concentração fundiária, entendemos que o mesmo teve origem no período colonial e se pode citar diversos exemplos que contribuíram para esse quadro, como a lei de Terras de 1850, as grilagens, as sesmarias etc.

No caso das sesmarias, apesar da posse das terras não serem concedidas em definitivo pela Coroa Portuguesa, identificamos aqui uma primeira característica de formação de

grandes latifúndios, a distribuição desigual de terras para um único sesmeiro, além da utilização de terras que não constavam nos limites de contrato contidos nas cartas de sesmarias. Tal quadro contribuiu de forma incisiva para a formação desigual de distribuição de terras no Brasil, comportamento que observamos ainda hoje em nosso país.

Quando avançamos para a Lei de Terras de 1850, estabelecemos aqui a manutenção e concretização dos privilégios obtidos via sesmaria. Vale lembrar que essa época ficou marcada pelo fim do tráfico negreiro no Brasil, atividade que gerava um lucro expressivo para a elite brasileira da época, motivo pelo qual essa lei foi vista como oportuna, visto que geraria um nova fonte de renda, agora obtida pela dinamização da economia agrícola e regularização do acesso à terra. Dessa forma, ao dar preço à terra criou-se um distanciamento da posse da mesma por parte dos ex-escravos e imigrantes europeus que serviam como mão de obra, gerando uma inevitável e contínua dependência desses em relações aos donos de terras.

A Lei de Terras transformou a terra em uma mercadoria, na medida em que garantia a posse desses espaços aos antigos latifundiários, e também modificou sua lógica, a partir da tendência capitalista vigente, passando a vigorar um capitalismo mais mercantil. Assim, a lógica da terra passa de um símbolo de distinção social para ter seu uso integrado com a economia, explorando o seu potencial produtivo, que será aproveitado ao máximo para a geração de lucro.

Dessa forma, são estabelecidas a ratificação da concentração fundiária no Brasil e a exclusão dos trabalhadores no processo de distribuição de terras, criando uma problemática que se arrasta até os dias atuais, pois desse processo a elite estabeleceu a dependência do trabalhador a ela. Não havia condições para que esses trabalhadores tivessem a oportunidade de conseguir um pedaço de terra, dessa forma, o campo sempre foi rodeado por lutas de classes, pois o direito à terra sempre foi negado ao trabalhador.

Esse sistema, junto com a grilagem, deu-nos o posto de um dos países com maior concentração fundiária do mundo, e o problema só vem aumentando. Quando se considera os dados do censo agroecológico de 2006, o nosso país tinha estabelecimentos com mais de 1000 hectares controlando 45% das terras disponíveis. Já com o censo agroecológico de 2017, esse número sobe para 47,5% das terras, mostrando o avanço da concentração fundiária no Brasil.

Ao efetuar uma análise dos números de estabelecimentos rurais, os dados são ainda mais preocupantes: de 5.171.636 de estabelecimentos na zona rural no ano de 2006, passa-se a 5.072.152 no ano de 2017, quando foi feito o último censo agroecológico. O que podemos ressaltar aqui é que, apesar da diminuição no número de estabelecimentos, a área ocupada por eles aumentou, o que mostra o aumento dos latifúndios em terras brasileiras. Para ser mais

exato, esse número saiu de 333 milhões de hectares em 2006 para 350 milhões de hectares em 2017.

Analisando ainda a relação de terras dos pequenos e grandes proprietários, observamos mais um abismo que existe e reforça a desigualdade. Os grandes proprietários possuem em média mais de 16 milhões de hectares concentrados, enquanto os pequenos apresentam uma média bem inferior de até 10 hectares, sendo que esses representam 50,02% no total de números de estabelecimentos existentes, o que representa 2,3% da área em questão citada, isso em dados de 2017.

Esse quadro revela o tamanho da concentração fundiária existente em nosso país. Oliveira (2003) afirma termos muita terra para um número limitado de pessoas, e o pior, um número de pessoas ainda maior que não possuem nenhum tipo de terra. Esse processo gera uma série de problemas, os quais, por sua vez, vão gerar outros por consequência. A concentração fundiária está diretamente ligada ao êxodo rural e ao desemprego no campo, que vão dar vazão a problemas como o desemprego nas cidades, o subemprego, o processo de favelização, assim como o aumento da violência e criminalidade, na medida em que esses indivíduos oriundos do campo, em sua maioria, migraram para a cidade sem estruturas financeiras e curriculares.

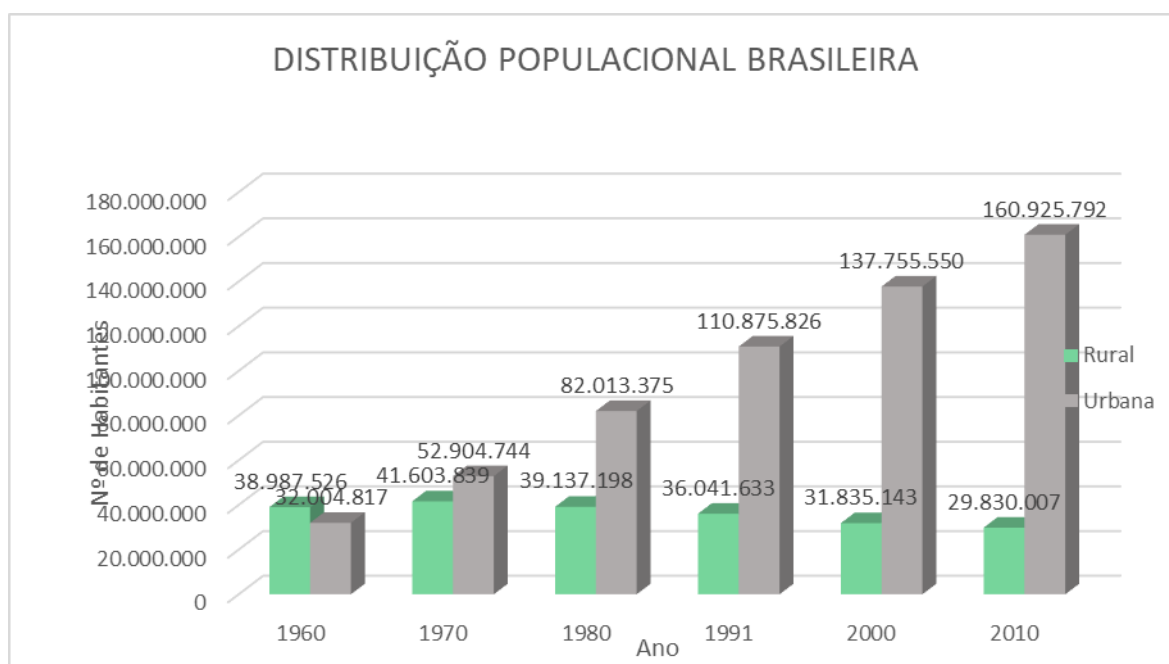
Com isso, o fruto da concentração fundiária no Brasil dará origem a métodos de exploração modernos, que estão totalmente alinhados ao capital externo. Estamos falando da formação e expansão do Agronegócio, que se instala em nosso país com facilidade, e isso se dá pela característica de nosso campo: marcado pela presença de latifúndios. Os donos de terras são os donos do capital e promovem o desenvolvimento do capitalismo no campo sem a necessidade de efetuar a reforma agrária, transformando o Brasil em um dos países com maior concentração fundiária a nível global.

2.1 Êxodo e os movimentos pela terra e por direitos

A concentração fundiária afeta o campo diretamente, como foi abordado acima. Outro reflexo que ela gera é referente a um problema histórico existente no campo, de escala global e que ocorre também aqui no Brasil: o êxodo rural. Quando falamos nesse fenômeno, caracterizado como a migração da população de um lugar para outro, nesse caso específico do meio rural para o meio urbano em nosso país, temos que observar seus picos e os motivos de seu acontecimento.

Tal fato acontece principalmente quando ocorre uma diminuição na qualidade de vida do cidadão do campo, que sai geralmente em busca de melhores condições de saúde, de educação, de emprego, vislumbrando um estado de bem-estar social para si e sua família. Como dito anteriormente, o êxodo rural possui picos de ocorrência, sendo seu primeiro registrado na década de 1960, o que é explicado pela industrialização do campo. Esse contexto fez com que ocorresse uma diminuição na oferta de emprego em virtude da mecanização do trabalho rural. O outro pico, segundo o IBGE, ocorre na década de 1980, que mantém uma tendência de migração, como se observar no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Distribuição populacional brasileira



Fonte: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em: 23 de jan. 2020.

De acordo com os dados acima, temos uma tendência ao longo dos anos de um aumento significativo da população dos grandes centros, o que ocorre, dentre outros motivos, pela migração do povo do campo para a cidade, como demonstra o gráfico. Em praticamente todas as etapas temos uma diminuição da população que vive no campo. Outro fator se define pela taxa de natalidade. Apesar dos dados do IBGE demonstrarem que a taxa de natalidade vem em franca queda desde 1960, ainda temos uma quantidade expressiva de filhos por casal na década de 60, 70 e 80.

A taxa média de natalidade brasileira em 1970 era de 5,8 filhos, hoje, temos um número que não chega a 2 filhos por casal, em média, taxa em que a população não se repõe. Isso nos auxilia a entender um fator no gráfico: o aumento populacional da cidade está atrelado ao êxodo rural, como aqui foi destrinchado, e por conta da taxa de natalidade, que apesar de diminuir década após década, foi capaz de gerar um aumento considerável na população dos grandes centros. Essa lógica afetou o número de nascimentos, que caiu 13,3% entre 2000 e 2012, quando a taxa de fecundidade foi de 1,77 filho por mulher, contra 2,29 em relação ao período anterior. A explicação para esses números se dá por motivos de maior escolarização, aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, a utilização cada vez maior de métodos contraceptivos, mudando a lógica também na relação que se tinha no campo, na qual o filho auxiliava na mão de obra, realidade não praticada na cidade.

Dessa maneira, observamos o meio rural brasileiro sofrer mudanças profundas em suas estruturas e costumes, o que se deu em virtude das políticas de modernização capitalistas da agricultura. Essas políticas possuem um foco no agronegócio e privilegiam grandes e médios produtores rurais em detrimento da agricultura familiar, praticada por pequenos produtores, que gera vida e emprego no campo. Segundo Camarano e Abramovay (1998), com esse cenário observamos a verdadeira transformação do campo, a intensificação do movimento migratório do campo para a cidade, como citamos acima, a redução da natalidade motivada pela entrada da mulher no mercado de trabalho, a utilização de métodos contraceptivos e a não mais necessidade de utilização dos filhos como mão de obra, o que gera, por sua vez, o envelhecimento e a masculinização da população rural.

As famílias rurais sofrem transformações em sua estrutura também, na medida em que começam a ser submetidas ao capital financeiro e à agroindústria. Tendo seu poder de negociação reduzido, enfrentam problemas de ordem de mercado, pela concorrência da agroindústria, o que gera incertezas em relação ao futuro de suas propriedades, à manutenção de seus filhos no campo e ao próprio sustento pela terra.

Camarano e Abramovay (1998) vão observar a importância do êxodo rural em nosso país a partir de dados obtidos pelo IBGE no censo de 1950. Examinando os dados demográficos a partir desse ano, observa-se uma mudança de conduta em relação ao comportamento migratório no Brasil depois da década de 1950, e quando vamos comparar com os outros anos confirmamos essa tendência migratória.

Não podemos esquecer da questão educacional nesse contexto, fator que auxilia a migração. Embora longe do ideal, as escolas com classes multisseriadas são numericamente predominantes no meio campesino brasileiro, mas as políticas públicas vão atuar de forma a

subsidiar o aluno da área rural para se deslocar dessas áreas em direção às áreas urbanas. O objetivo seria oferecer ao homem do campo a continuação de seus estudos, o que acaba por reduzir as escolas multisseriadas e colocar em cheque a educação no campo, vista como incapaz de suprir a necessidade da comunidade local, reforçando, dessa forma, o ideal de que só se encontra qualidade educacional e futuro profissional na cidade e a partir da absorção do conhecimento de suas escolas. Sendo assim, não se cria estrutura para a manutenção de uma escola do campo voltada para os camponeses.

Quando pegamos dados referentes ao censo escolar de 2011, observamos o número de 45.716 escolas que possuem salas multisseriadas. Dessas, 42.711 ficam na zona rural e apenas 3.005 ficam em zona urbana, confirmando o descaso com a educação no campo. Já no censo escolar de 2017, percebemos que existem 97,5 mil turmas multisseriadas de ensino fundamental no Brasil. A opção por esse modelo de ensino se justifica pela baixa densidade populacional no campo e pela carência de professores qualificados para suprir a necessidade nesse meio.

Apesar das inúmeras críticas ao modelo de escolas multisseriadas, ela possibilitou o direito a igualdade de oportunidades, dando principalmente acesso à educação ao sujeito do campo, garantindo diversidade cultural e social, e por meio dessa organização escolar que se permitiu cumprir, mesmo que muitas vezes de forma precária (situação que também atinge as escolas seriadas), a oferta de educação para o sujeito do campo, assim como reza a constituição de 1988, que coloca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, presente no artigo 205 da constituição federativa do Brasil, e quem veio a ser confirmada pelo Estatuto da criança e do adolescente criado em 1990 e também pela LDB de 1996.

Afere-se, portanto, que a multisseriação é uma condição e não uma prática. Diante de uma condição é preciso rever concepções e desenvolver práticas que possibilitem que os diferentes sujeitos da educação avancem social, cultural e cognitivamente.
(PARENTE, 2014, p.69)

No entanto, as escolas multisseriadas, apesar de numericamente bastante expressivas, sofrem uma redução por conta de programas como a política de nucleação das escolas rurais e o subsídio ao transporte escolar, fazendo com que o estudante da zona rural se desloque para áreas urbanas, com o objetivo de continuar seus estudos.

Vale ressaltar aqui que a política de nucleação das escolas rurais tem como objetivo principal a organização do ensino no campo por intermédio de escolas modelos, fazendo um

contraponto com as escolas multisseriadas, alegando um menor investimento econômico para seu funcionamento, uma melhoria do processo educativo, por possuir aulas em classes unisseriadas, e melhores materiais didáticos. Entretanto, ela recebe críticas referentes ao seu modelo pedagógico, no qual ocorre um distanciamento da escola em relação aos alunos e sua comunidade, sem contar os riscos recorrentes da viagem que esses alunos fazem até chegar à escola. Trata-se de métodos que contribuem para o desenraizamento da cultura do campo, impondo a esses sujeitos uma educação e cultura urbana, que não têm como objetivo a valorização da cultura e tradições do campo. Além disso, a gestão participativa nesse modelo de política pública fica prejudicado, o distanciamento da escola com a comunidade local dificulta a participação dos pais e alunos na gestão escolar, assim como reza a LDB de 1996.

Essa política de nucleação das escolas rurais veio com um viés muito forte na década de 1990, onde vamos encontrar ideologias neoliberais, atreladas ao agronegócio que não enxergam com bons olhos uma educação com caráter emancipatório e que dê condições de permanência do povo campestre na zona rural. Esse processo é fruto das reformas educacionais elaboradas pós-LDB 9.394/96, onde se observa o foco no ensino fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF), assim como a consolidação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse processo vai se caracterizar pela transferência de recursos financeiros para as escolas públicas, que por sua vez estimularam a municipalização do ensino fundamental, resultando no fechamento de algumas escolas multisseriadas, uma vez que a demanda foi direcionada para os centros maiores.

O que se observou com a aplicação dessas políticas públicas foi a permanência de desigualdades educacionais entre o campo e a cidade, isso de maneira geral, pois ela não mudou o panorama do campo em todo o país. Observa-se, por meio do INEP (2007), que enfrentamos problemas referentes ao acesso à educação, à qualidade de ensino, assim como à infraestrutura das escolas. Outro problema observado é em relação à formação docente, que nem sempre é a adequada para ministrar aulas em uma escola, além das disparidades entre idade e série, existentes no campo brasileiro.

Apesar da universalização do ensino fundamental alcançada no Governo de FHC, tanto no campo como na cidade, temos problemas em relação à manutenção desses alunos no ensino médio, onde encontramos discrepâncias entre os indivíduos escolarizados e os não escolarizados. De acordo com o PNAD de 2004, é possível concluir que a escolaridade em média da população de 15 anos ou mais, que vive no campo, corresponde a quase metade quando comparamos com a população urbana.

Essa problemática de evasão escolar não é uma exclusividade do campo, mas, devido às condições escolares e socioeconômicas oferecidas a esses indivíduos, o abandono escolar é muito maior no meio rural que na cidade, como constatamos com os dados do INEP. Esse fator esse colabora para retificar os problemas históricos do campo, como o alto índice de analfabetismo, êxodo rural, entre outros.

É importante destacar que a população do campo não assistiu bestializada a esses acontecimentos e tomada de decisões sobre o campo, apontadas até aqui, sem se manifestar a respeito dos assuntos pertinentes ao seu convívio, apesar do atual cenário ainda excluir o camponês de seu local de produção, trabalho e vivência. Há um histórico de lutas pelo reconhecimento do povo camponês e por seus direitos. A sociedade brasileira está aprendendo com os movimentos sociais, como diz Arroyo (2011), que vão além de movimentos sociais como o MST.

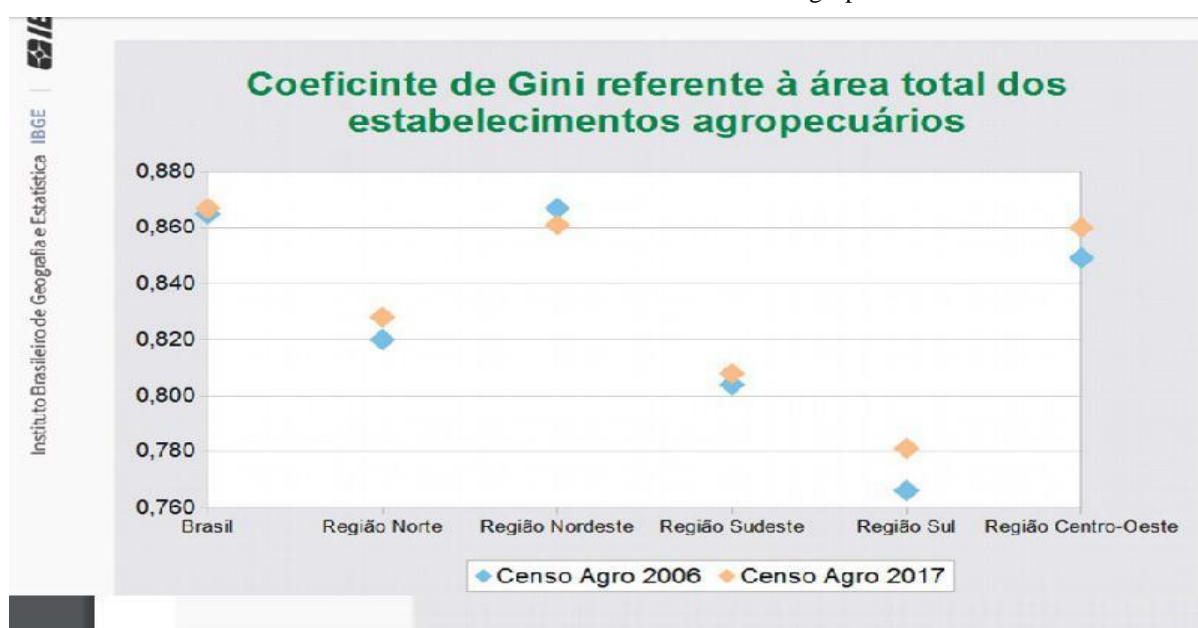
Para entender a relação dos movimentos sociais do campo com o cenário educacional e socioeconômico dessa região, é preciso retomar, como dito anteriormente, o fato de que o histórico de concentração fundiária no Brasil se iniciou com as sesmarias e capitâneas hereditárias, dando início ao cenário de desigualdade no campo. Quando entramos no século XX, vamos observar uma nova tendência do mercado capitalista que fez com que a concentração de terras aumentasse consideravelmente, período que ficou marcado pela industrialização do campo e pelo aumento do uso do agrotóxico. Trata-se da Revolução verde, processo que aumentou drasticamente a produção de alimentos. No entanto, a Revolução diminuiu a demanda de trabalhadores no campo, os quais se viram expulsos do mesmo pela falta de oportunidade de emprego, ocasionando o êxodo rural, pois esse sujeito migra para os grandes centros em busca de empregos. Apesar de ter aumentado a oferta por conta do processo de industrialização da cidade, a demanda de empregos não é suficiente para suprir a demanda migratória que veio do campo, gerando a favelização nos grandes centros e o desemprego.

Diante desse cenário, sujeitos oriundos do campo passaram a se unir em busca dos seus direitos, principalmente pelo direito à terra. Gerou-se um movimento que ganhou repercussão nacional e que possui como ideal a reforma agrária: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o MST, o qual surge no final do regime militar.

É sabido que, para ocorrer uma divisão igualitária de terras, uma verdadeira reforma agrária, é necessário vontade política para efetuar esse processo de distribuição. O Estado segue uma tendência neoliberal que tem por lógica beneficiar o agronegócio, que por sua vez é dono de latifúndios, logo, a vontade da classe dominante é reproduzida pelo governo.

Quando analisamos o retrospecto do índice Gini, de acordo com os censos agroecológicos de 1985, 1995, 2006 e 2017, vamos observar um comportamento que vai ratificar a concentração fundiária no Brasil. Em 1985 podemos observar que o índice era de 0,857; já em 1995, permaneceu estável, 0,856; mas em 2006 ocorreu um aumento considerável, chegando aos 0,872. No ano de 2017 observamos que o número se estabiliza, chegando a 0,875. Esses números demonstram certo caráter concentrador e deixam claro que o acesso à terra se tornou ainda mais difícil. Vejamos o gráfico abaixo:

Gráfico 2: Coeficiente de Gini referente à área total dos estabelecimentos agropecuários



Fonte:

https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/d37d30efd337a9b66852d60148695df1.pdf
 . Acesso em 16 de fev. 2020.

Observando o gráfico, que constata a concentração fundiária no Brasil, temos a noção, reforçada também por Oliveira (2010), de que o Estado brasileiro não tem controle sobre seu território, pois não se sabe quantas terras foram ocupadas legalmente e ilegalmente. Por não possuir a capacidade de informar a quantidade de terras públicas devolutas, seria necessário um recadastramento dos imóveis feito pelo INCRA, o que não ocorre desde de 1998.

Na luta pela educação no campo os movimentos sociais são de suma importância. Politicamente falando, foi na Constituição de 1988 que temos os primeiros passos concretos a respeito de uma política pública que concretize a educação no campo como um direito. Vale lembrar que, apesar das constituições de 1937 e 1946 abordarem o tema, não há avanço na prática das políticas públicas propostas de acesso e permanência de uma educação proposta

para o campo. Após a Revolução Verde e toda a tecnologia que veio substituir a mão de obra do trabalhador rural, demonstra-se uma preocupação com a educação do campo, como percebido na LDB de 1961, mas esse movimento não foi capaz de impedir a migração do trabalhador rural.

A Constituição de 1988 afirma que o “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Art. 208). Esse artigo é complementado pela LDB 9394/96, que discorre complementando o quesito da modalidade de Educação do Campo e determinando que se tenham metodologias a serem seguidas quando falamos de educação do campo. Além disso, estipula-se que tais metodologias sejam adequadas e inerentes à vida no campo e às atividades rurais, como podemos perceber em seus artigos 23 e 26, com destaque para o artigo 28, abaixo destacado, o qual estabelece regras para incluir e respeitar o povo do campo, assim como suas particularidades:

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.

Dessa forma, não podemos deixar de destacar as políticas públicas pós-Constituição que adotaram critérios pedagógicos, estabelecendo normas administrativas e financeiras para orientar e organizar as escolas do campo. Dentre elas, temos as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, em 2002, e sua complementação por meio da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, bem como pelo Decreto Presidencial de 11/2010.

Sabemos, como dito acima, que em relação a leis, a educação brasileira oferece suporte à educação no campo desde de 1930, mas começamos a ver um resultado prático e condizente com a particularidade do seu povo a partir da Constituição de 1988. Isso demonstra que leis sem a ação não possuem serventia, e nesse quesito entram os movimentos sociais, como o MST, que tiveram papel primordial para a existência dessas leis, juntamente com sua luta pelo acesso à terra. O movimento tem uma preocupação de oferecer educação de qualidade aos seus integrantes e daqueles que já nasceram e crescem nele, possibilitando a conscientização de seus direitos, deveres e de seus papéis sociais.

Dessa forma, cria-se uma continuidade do movimento e uma consciência crítica, por meio da educação, da realidade em que se vive, a qual se revela excludente e injusta. Isso ocorre para estimular a construção de uma nova ordem social dentro do campo, que é visto como inferior, dada ao trabalho braçal, que via de regra é a mão de obra do homem do campo, desconstruindo, assim, o imaginário de que o sujeito do campo não pode ter uma educação voltada para as suas particularidades e demandas. Tal perspectiva vai de encontro à crença limitante de que o trabalho braçal não necessita desse cuidado educacional, como podemos observar na colocação de Arroyo (2011):

Até hoje a instrução do camponês e do trabalhador em geral não passou de uma proposta sempre repetida por intelectuais e educadores e exigida pelo povo. A burguesia nacional e internacional que compra e explora brutalmente a força de trabalho parece acreditar ainda na observação feita por Diderot há duzentos anos, que é mais difícil explorar um camponês (trabalhador) que sabe ler do que um analfabeto (ARROYO, 2011, p. 76).

Observamos que a proximidade do MST com a educação existe por conta do ideário de luta pelo direito à terra, ou seja, a implementação da reforma agrária. Importante lembrar que existe todo um conjunto que une esses indivíduos em prol de sua luta social, como o resgate da dignidade das famílias rurais. Em busca de uma identidade coletiva, utilizam a educação para isso, gerando conhecimento científico e exemplificando o modelo de sociedade e justiça almejado. Dessa maneira, eles formam uma força coletiva, enriquecendo sua luta contra a desigualdade no campo.

A educação que o movimento social vai pleitear não se resume apenas ao direito à educação propriamente dito, já garantido via Constituição de 1988, art. 6º, mas também que essa educação se adeque à realidade dos sujeitos que ali estudam. Almeja-se uma escola do campo que atue no campo, atenta às realidades da região em que se encontra, bem como as de seus estudantes e dos que socializam com a escola. Dessa forma, haveria uma valorização da cultura local, reforçando suas tradições, respeitando o seu trabalho, que produz o sustento das famílias, trazendo e valorizando os conhecimentos e vivências do aluno do campo para a sala de aula.

A escola do campo e no campo deve se constituir pela coletividade do sujeito do campo, envolvendo nesse processo alunos, professores, pais e toda comunidade. Assim, o MST atrela o movimento social com a escola, compondo uma coletividade, trabalhando as particularidades do campo e suas necessidades. Com isso, podemos definir as práticas desenvolvidas pelo MST como práticas de união e como modo de reforçar a luta social por

direitos no campo, trabalhando tanto na escola como no cotidiano de sua luta social o conceito de bem comum, de socialização, de trabalho mútuo, de ocupações, assentamentos etc.

O MST demonstra, dessa forma, que sua educação é pautada pela coletividade, atrelando a teoria com a prática, educando e demonstrando a necessidade da luta social teoricamente e na prática. Como Caldart (2003) vai nos dizer muito bem, é fazendo parte do coletivo que o movimento se educa, uns precisando dos outros, dessa forma, potencializando o ser pessoa, singular e único:

[...] a pedagogia que forma novos sujeitos sociais, e que educa seres humanos não cabe numa escola. Ela é muito maior e envolve a vida como um todo. Certos processos educativos que sustentam a identidade Sem Terra jamais poderão ser realizados dentro de uma escola. Mas o MST também vem demonstrando, em sua trajetória, que a escola pode fazer parte de seu movimento pedagógico, e que precisa dela para dar conta de seus desafios como sujeito educativo (CALDART, 2001, p. 18).

Outro fator relevante que observamos nas escolas ligadas ao MST é a realização do ensino atrelado à valorização da realidade vivida, isso faz com que o conhecimento de vida acumulado pelos alunos no dia a dia não seja descartado no processo de ensino-aprendizagem. Tal fator leva os educadores a estabelecer temas relacionados à vivência que o aluno possui fora da escola, provocando uma identificação do aluno com o que está sendo trabalhado, o que pode gerar maior concentração e estímulo à formação de um senso crítico.

Assim, a rotina do acampamento é criada para dar criticidade ao indivíduo e consciência de classe. A vida do aluno é inserida na escola de forma que ela seja refletida na convivência com o acampamento, melhorando o senso crítico e a vida coletiva. A educação aqui é voltada para a tomada de consciência das exclusões e desigualdades que os cercam e, com isso, pode-se romper tais desigualdades geradas pelo sistema. Dessa forma, a escola do MST alça o caráter emancipatório, pois forma cidadãos mais conscientes e que podem atuar para modificar as situações de injustiças desenvolvidas pela sociedade em que vivemos.

2.2 Cidade de Acaiaca e seus desafios

Os desafios históricos e modernos travados pela educação para a permanência do indivíduo no campo, ainda nos dias atuais, são grandes, mesmo com a tendência de estabilização do êxodo rural, como mostramos por meio dos dados do IBGE. Há uma crença de que para se alcançar uma qualidade de vida o jovem tem que fazer a transação

campo/cidade. Diante de tal realidade, podemos afirmar que a motivação para a realização de nossa pesquisa se dá especificamente para entender o papel do indivíduo do campo com seu lugar de convívio e sua relação com o sistema educacional, em específico com as escolas Família Agrícola, considerando também sua influência na permanência desse indivíduo no meio rural.

A influência do processo educativo na permanência do jovem no meio rural acontece quando ocorre a sua emancipação, dando ao estudante uma educação capaz de inteirá-lo com a realidade por ele vivida no campo.

Para efeito de análise, fizemos uma escolha metodológica e propomos um recorte geográfico para efetuar essa análise. A região escolhida foi a cidade de Acaiaca (MG), município que abriga a EFAP, instituição estudada nesta pesquisa. Trata-se de uma cidade situada na zona da Mata mineira, de característica predominantemente rural, possuindo aproximadamente 3.920 habitantes, segundo o último censo, realizado no ano de 2010. Quando falamos em educação, segundo dados do IBGE, no ano de 2015 os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade obtiveram uma nota média de 6,4 no IDEB. Quando analisando os alunos de anos finais, obtivemos a nota de 3,4.

No mesmo documento é feita uma comparação entre outras cidades, do mesmo Estado, e a nota dos alunos dos anos iniciais colocava a cidade na posição 228 de 853. Quando a comparação era considerando os alunos dos anos finais, a posição de Acaiaca passava a 834 de 853.

Gráfico 3 – População de Acaiaca-MG no censo de 2010

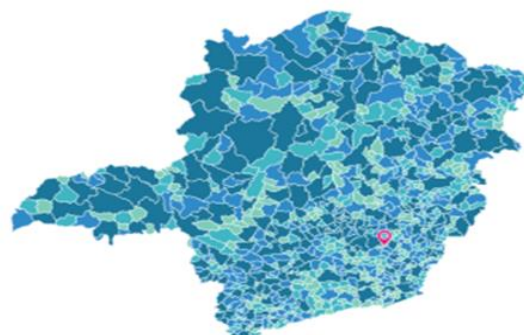
População de Acaiaca-MG no senso de 2010

3.920 pessoas

Comparando a outros municípios



Densidade demográfica
38,47 hab/km²



Legenda

até 4.709 pessoas	até 8.005 pessoas	até 17.243 pessoas	mais que 17.243 pessoas
-------------------	-------------------	--------------------	-------------------------

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/acaiaca/panorama>. Acesso em 10 de fev. 2020.

Esses dados demonstram a fragilidade do ensino na medida em que os alunos avançam no processo educativo. Vale pontuar que esse problema não é exclusividade da cidade de Acaiaca, e sim uma fragilidade encontrada na zona rural brasileira, que carece de cuidados e investimentos em políticas públicas que, de fato, gerem melhoras satisfatórias. Damasceno (1993) trata desse descaso político com a educação no campo e afirma que a escola no meio rural brasileiro surge de forma tardia, sendo essa uma educação que não valoriza a experiência de vida do homem do campo, sua cultura. Desse modo, é necessário criar mecanismos para que essa escola do campo se solidifique e sua qualidade aumente, fazendo com que os alunos do meio rural não necessitem buscar na zona urbana algo que deveria ser ofertado em seu local de origem.

O surgimento tardio da escola no meio rural não é exclusividade do Brasil, é um fenômeno mundial, pois existe um imaginário relacionado ao campo, sendo geralmente associado à ideia de atraso, o que, por sua vez, cria outra ideia de que a permanência nesse ambiente também levaria o indivíduo ao atraso. E a solução para esse problema seria a migração para a cidade, a qual reforça os níveis de desigualdade nos centros urbanos, visto que as oportunidades de emprego não são capazes de suprir a quantidade de mão de obra oriunda do campo. O trecho a seguir explora, a partir da própria linguagem, a oposição entre campo e cidade:

Veja-se que campo, na sua raiz latina (rus) originou a palavra “rural” e também os termos “rústico”, “rude”, “rudimentar”, isto é, “tosco”, “grosseiro”. Na sua raiz grega (agrós) originou “agrícola” e também “agressividade”, “agre”, isto é, “acre”, que significa “áspero”, “agressivo”. Em contrapartida, cidade na sua raiz latina (civitas) gerou “civilização”, “civilizado”, “civil”, “cívico”, “civildade”. E na sua raiz grega (polis) originou “político” e “polido”, que significa “aperfeiçoado”, “alisado”, portanto, o contrário de “áspero” e também “atencioso”, “cortês”, isto é, o contrário de “agressivo” (SAVIANI, 2012, p. 25).

Observando a etimologia da palavra rural e cidade identificamos o contraponto existente entre ambas, reafirmando o imaginário existente até os dias de hoje referente ao rural e ao que é da cidade.

Esse comportamento é observado de forma sistemática quando se fala em investimentos em educação, as estruturas das escolas rurais e das escolas urbanas, por exemplo, são bem divergentes. Ao analisar o censo escolar do ano de 2014, produzido pelo INEP, temos informações precisas no que se refere à atenção dada pelo Estado para a manutenção dessas estruturas. E as diferenças entre elas interferem diretamente no desempenho do aluno.

No quesito saneamento básico, o abismo é enorme. Os números revelam que 70% das escolas da área urbana contam com esgoto encanado, ante 5% das rurais. Como não contam com rede de esgoto, 80% das escolas rurais dependem de fossas. Mas o que chama a atenção é que 15% não têm nenhum tipo de estrutura para lidar com os resíduos.

Além disso, enquanto 94% das escolas urbanas possuem conexão com uma rede de água, só 27% das rurais contam com a ligação. O restante depende de poços artesianos, cacimbas ou fontes naturais. E o mais preocupante: 14% têm serviço de água inexistente.

Embora em nossa origem tenhamos uma configuração predominantemente agrária, no Brasil, a preocupação com a educação no campo surgiu recentemente. As políticas públicas destinadas à área da educação começaram a ser desenhadas em uma perspectiva urbana, a qual era replicada para todo o território nacional, ou seja, era relegado ao campo o papel de extensão do modelo educacional produzido na cidade, sendo a escola urbana replicada no campo sem obter suas devidas adaptações inerentes ao local de atuação.

Quando analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 9394/96), percebemos que existem posicionamentos claros para direcionar a educação no campo. No artigo 28, por exemplo, fica clara a necessidade de uma adaptação feita pelo sistema de ensino que englobe as realidades e peculiaridades da vida rural e de cada região em que ocorrer essa necessidade, isso em relação às metodologias aplicadas, à forma de organização escolar e aos conteúdos curriculares.

No entanto, a realidade encontrada na educação do campo é bastante diversa. Grandes são os desafios no que diz respeito a uma educação contextualizada e que atenda os anseios dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem, além de levar em conta o valor da comunidade em que é desenvolvida.

Essa dificuldade em si ocorre, pois historicamente existe um preconceito de forma velada em relação ao homem do campo, relacionando diretamente a um conceito de que o homem camponês é atrasado, como dito anteriormente. Essa analogia está ligada ao processo histórico que herdamos dos tempos do Brasil Colonial e Imperial, pois são atreladas ao trabalhador rural as atividades exercidas pelos escravos, que por sua vez eram considerados uma mercadoria e indivíduos bárbaros de pouca cultura. Tais perspectivas se perpetuaram no imaginário popular.

A educação rural vai atuar, como afirma Hage (2005), de uma forma compensatória, tratando os sujeitos oriundos do campo como não merecedores de uma educação apropriada para as necessidades específicas de seu local de origem. Esses sujeitos acabam sendo colocados como incapazes de tomar decisões, como “sujeitos que apresentam limitações”. Isso ocorre por conta das poucas oportunidades que obtiveram na vida e da limitação de conhecimento:

Uma educação veicula uma concepção “urbano-cêntrica” de vida e desenvolvimento, a qual dissemina um entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao meio rural, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o meio rural é o lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência. / Uma educação que não leva em consideração os conhecimentos que os educandos trazem de suas experiências e de suas famílias. Uma educação que desvaloriza a vida do campo, diminuindo a auto-estima dos educandos e descaracterizando suas identidades. Uma educação que fortalece o ciclo vicioso que os sujeitos do campo realizam: “de estudar para sair do campo” ou “de sair do campo para estudar”, fortalecendo o processo de migração campo-cidade. Uma educação que se constitui enquanto um instrumento de reprodução e expansão da estrutura agrária e de uma sociedade excludentes (HAGE apud ZEFERINO, 2014, p. 6).

Dessa maneira, quando vamos analisar a trajetória histórica da educação desenvolvida no meio rural, observamos um descaso diante da forma pela qual os alunos oriundos do campo são tratados, tendo suas individualidades renegadas e impondo um modelo que não representa seu modo de vida. Isso faz com que até o presente momento tenhamos resquícios dessa política no dia a dia do campo. Sendo assim, temos que debater a educação do/no campo tendo um olhar histórico sobre o processo de construção da educação rural, e não apenas olhando para o momento atual, desconsiderando o seu processo de constituição.

De acordo com o que foi debatido por nossa pesquisa e segundo Souza (2011), podemos afirmar que a luta por uma educação voltada para os camponeses surge juntamente com a luta pela terra, em um processo que buscou uma educação emancipatória, com ações empreendidas pelos movimentos sociais.

Para Fernandes (2006), é possível compreender a origem do conceito de educação do campo quando se observa o lugar onde ela nasceu, por meio das demandas dos movimentos sociais dos camponeses, os quais, além da busca por equidade e reforma agrária, reivindicavam também uma educação que fizesse parte desse processo de emancipação do sujeito do campo. Logo, como vimos anteriormente, tem-se a busca por uma educação que englobe o cotidiano do sujeito do campo e o relacione ao método pedagógico proposto. Dessa forma, compreende-se a educação como um processo de reivindicação por melhorias e por mudanças na realidade do campo brasileiro.

Ainda de acordo com Hage (2005), a Educação do Campo deve se constituir em uma ação “emancipatória”. A educação deve proporcionar e incentivar os sujeitos do campo a terem iniciativas e pensarem por si próprios, assumindo a condição de sujeitos do processo de aprendizagem, ganhando autonomia para o consumo de cultura referente ao seu povo, assim como para a valorização de seu trabalho. Isso amplia o horizonte do sujeito do campo, pois a sua tomada de decisão vai acontecer de acordo com seus interesses e vontades, e não mais de forma alinhada à cultura da cidade, que tirava a sua possibilidade de tomar decisões.

Quando se fala na concepção de educação rural, Hage (2005) é bem clara ao defender que esse tipo de educação vai funcionar apenas para suprir os elementos básicos do cidadão do campo, como leitura básica e matemática básica, funcionando como uma educação supletiva, pois não se acreditava na necessidade do desenvolvimento intelectual para indivíduos que lidam com a roça. Dessa maneira, o conhecimento ofertado pela educação rural é encarado como um favor e não como um direito adquirido.

O campo, como vimos anteriormente, sofre com a falta de investimento em políticas públicas. Com a alegação de que o número de alunos é escasso, autoridades promovem o fechamento de escolas em vários municípios da zona rural brasileira. Isso promove um sucateamento da educação do campo, pois a educação é vista como gasto e não investimento, e como forma de poupar recursos os alunos da zona rural são deslocados para estudar na cidade ou em escolas que foram nucleadas, sem contar nas classes que funcionam de forma multisseriadas.

O retrato que analisamos é reflexo da falta de políticas públicas voltadas para a permanência dos jovens no campo. Cria-se, portanto, um ciclo vicioso no qual, por falta de

condições para sobreviver da agricultura, além da ausência de emprego, renda e nenhum tipo de incentivo por parte das autoridades municipais, o destino dessas famílias acaba sendo os grandes centros, onde se espera encontrar melhores condições de vida.

Ao pegar o programa Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (2015), do governo Dilma, observamos a menção para a oferta da educação básica para a população rural, conforme a LDB 9394/96. Isso reforça a necessidade de ampliar uma educação que tem por base o resgate da identidade do sujeito do campo, bem como as metodologias e a escolha dos conteúdos, de forma que elas possam dialogar com as vivências políticas e as experiências culturais desses sujeitos, valorizando as singularidades do campo.

3 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL

Para contextualizar o início do processo de educação, é preciso resgatar o momento da chegada dos jesuítas, ou seja, a história da educação no Brasil se inicia pelo campo. Isso ocorre, pois a população de nosso país, como observamos, era predominantemente rural, apenas a partir de 1950 que esse panorama vai sofrer mudanças constantes até os dias de hoje.

A educação em si, no Brasil, nunca foi pensada para a alfabetização dos brasileiros, e muito menos do agricultor familiar. Tratava-se de um projeto pensado para suprir a necessidade de alfabetizar os filhos dos europeus que vieram para o Brasil, logo, identificamos o caráter desigual que a educação assumiu em seu princípio. De acordo com Marinho (2008), havia duas vertentes no trabalho dos jesuítas, a primeira era a alfabetização e letramento dos filhos de europeus e para a população nativa restava apenas a dominação psicológica da catequização.

O ensino oferecido pelos jesuítas se configurou durante muito tempo como a única forma educacional existente na América Portuguesa, seu período de duração vai de 1549 até 1759 e sua atuação se resumia ao provimento da educação. Após esse período, temos o afastamento da ordem jesuíta, proibida de exercer seus serviços educacionais por determinação do Marquês de Pombal, e sua substituição pelas aulas régias da Companhia de Jesus. Estas, por sua vez, tinham um funcionamento isolado, de forma que uma disciplina não dialogava com outra, além disso, ainda não existia uma educação com moldes universais, pelo

contrário, a educação nesse período, segundo Vaz (2010), era bastante precária, de forma que os baixos salários faziam os professores não permanecerem em seus cargos.

A educação do campo, historicamente, nunca foi pensada no Brasil antes do século XX, um fator curioso, pelo fato de nosso país ter sido predominantemente agrário, mas Marinho (2008) argumenta que a coroa portuguesa tinha o Brasil como um local de exploração, no qual se extraía riquezas enviadas para a Europa, e não o sentido reverso.

Logo vamos perceber que a educação em território nacional serviu como instrumento de dominação e reprodução de desigualdades, até que o cenário de interesses se modificasse, como ocorreu após a Lei de Terras de 1850 e a abolição de escravidão. A elite latifundiária opta, então, pela mão de obra que veio da Europa, o que fez aumentar consideravelmente a população rural. Segundo Fernandes (2012), isso foi responsável por gerar no governo imperial a primeira intenção de formação de uma educação no campo.

Dessa maneira, vamos caminhar para as primeiras escolas rurais, as quais, segundo Marinho (2008), eram chamadas de escolas agrícolas, mas seu funcionamento não era eficiente, pois além de não possuir materiais necessários ela seguia a lógica pedagógica de uma escola urbana.

Durante a Era Vargas vamos observar uma mudança de tendência, a nossa elite oligárquica começa a ter características urbano-industriais, o que ocorre muito por conta das políticas adotadas por Vargas pós-revolução de 1930, como forma de combater os efeitos da crise de 1929. Dessa forma, também se verifica a utilização da educação como um instrumento de dominação governamental. O primeiro ponto foi a criação do Plano Nacional de Educação, no qual o ensino primário era obrigatório e gratuito, uma importante conquista para a educação. Importante salientar que, apesar do caráter obrigatório e gratuito, não vamos alcançar a universalização da educação básica nesse período.

Vargas teve uma preocupação especial com a alfabetização do campo durante seu governo, em especial no Estado Novo, onde vamos ter o fortalecimento da educação do campo, expandindo o ensino rural e o folclore. De acordo com Souza (2014), tinha-se como objetivo expandir a dominação ideológica por meio da educação, como abordamos anteriormente.

O interesse de Vargas pela área da educação tem explicação. Estamos falando de uma época de criação de indústrias de base, onde o governo federal volta suas políticas públicas para a industrialização do país. Assim, ocorre um processo migratório para a cidade, lembrando que estamos falando de industrialização urbana, o campo passa por esse processo posteriormente, logo, a mão de obra nos grandes latifúndios se torna escassa com esse

processo migratório. Como forma de conter o avanço dessa tendência migratória, foi criado o que chamamos de Ruralismo pedagógico, uma iniciativa de educação rural para atender os interesses da elite latifundiária, e não do sujeito do campo, que nesse momento necessitava de mão de obra.

A industrialização do campo acentuou esse processo migratório que o ruralismo pedagógico não foi capaz de frear, visto que sua proposta não era atender às necessidades do sujeito do campo e sim dos latifundiários, e os crescentes insumos industriais no campo mostram, segundo Delgado (2001), a derrota do movimento de reforma agrária.

Como observado, o caráter excludente da educação brasileira continuou bastante marcante quando falamos da educação no meio rural, isso até mesmo nos dias atuais. Percebe-se uma educação atrelada ao capital e não ao compromisso de promover a independência do indivíduo, logo, o que observamos era a adoção de escolas multisseriadas ou de políticas de nucleação no campo, com o objetivo de prover o básico necessário, em alguns casos, apenas o processo de alfabetização, para o desenvolvimento econômico do país.

Esse processo de exclusão educacional foi um dos fatores determinantes para a manutenção da questão fundiária e do crescimento dos latifúndios. Apesar dos movimentos sociais, a ação dos grandes latifundiários ocorre em uma frequência maior.

Quando abordamos a educação rural, observamos que ela começa a ser pensada para conter o povo do campo na zona rural, isso ocorre devido à industrialização brasileira, que começou a atrair a mão de obra do campo para a cidade. Como a elite agrária inicialmente necessitava de uma quantidade expressiva de força de trabalho, a alfabetização dos sujeitos do campo foi uma alternativa para conter esses indivíduos no campo.

Embora se tenha começado a desenhar uma escola rural, ela possuía uma estrutura muito aquém da necessária para seu funcionamento. A chamada escola agrícola sofria com a falta de matérias e estruturas precárias, sem contar que pedagogicamente falando ela foi pensada em uma lógica urbana, não criando identificação com o indivíduo do campo.

Com isso, vamos observar altos índices de analfabetismo no meio rural, o que era visto como um obstáculo para o desenvolvimento do país. Atrelado a isso, já no período pós-Golpe militar de 1964, mais precisamente em 1967, foi apresentado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujos objetivos eram a erradicação do analfabetismo da população adulta e sua integração à sociedade.

Na década de 1980 temos outro programa criado pela Ditadura Militar, o EDURURAL, que segue o mesmo princípio do MOBRAL, só que sua atuação era apenas na região Nordeste. Souza (2001) justifica a restrição regional por conta da desigualdade social

que a região Nordeste possui. Entretanto, apesar de a escola rural ter conseguido se consolidar na década de 1980, nem o MOBREAL e nem o EDURURAL obtiveram sucesso em seus objetivos, pois seus métodos não incluíam o sujeito do campo e obedeciam a uma lógica urbano-cêntrica.

Vale ressaltar que tivemos vários movimentos e mobilizações sociais durante a década de 1980, que inclusive auxiliaram na luta pela educação do campo, com foco no trabalhador do campo e sua cultura, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nesse contexto de luta social encabeçada pelo MST, ocorreram discussões sobre o futuro da educação das crianças que ali estavam acampadas. Logo, o movimento de luta social protagoniza debates sobre a educação do campo e não mais uma educação rural pautada em uma lógica urbana.

Sendo assim, historicamente a educação do campo só vai possuir um projeto de educação que pense no sujeito do campo, em sua relação com o trabalho, com sua cultura e seu modo de vida, quando surgirem os movimentos sociais camponeses, mais especificamente o MST, que começou a pensar em uma educação que busca a independência do sujeito do campo.

Os primeiros debates sobre a educação do campo começaram em 1996, quando tivemos a primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, com debates importantes a respeito da temática com pesquisadores como Roseli Salette Caldart, Bernardo Mançano Fernandes, Paulo Ricardo Cerioli, Miguel Gonzalez Arroyo, Mônica Castagna Molina, entre outros, muitos desses presentes em nossa pesquisa.

Entretanto, por mais que o debate a respeito da educação no campo tenha se iniciado na década de 1990, apenas em 2008 começamos a ter políticas públicas para pôr em prática esses debates. Isso ocorre, em partes, pelo alinhamento da política brasileira com as práticas neoliberais, nas quais o Estado se encontra mais ausente como fator regulador da equidade.

Apesar de o governo do ex-presidente Lula continuar com práticas neoliberais, fato explicado pelo avanço do agronegócio nos governos do PT, ele teve um cuidado especial com as pautas sociais e uma preocupação com a promoção da equidade. Portanto, vamos encontrar políticas públicas direcionadas para o combate à desigualdade social em seu governo.

3.1 Educação popular

A educação popular é um movimento tipicamente latino-americano, tendo na figura de Paulo Freire um de seus principais disseminadores no Brasil. Esse movimento ganhou

notoriedade na Ditadura Militar, embora seu surgimento tenha sido anterior à década de 1960, e consiste na defesa de uma sociedade justa e democrática, na qual, por meio da educação, as classes oprimidas tomem consciência da condição de vida que levam e a raízes de seus problemas.

Quando vamos analisar o contexto nacional, observamos uma vertente econômica pautada pelo neoliberalismo e essa ideologia acaba ditando os rumos da educação em nosso país. Com isso, o que predomina é o viés mercadológico da educação, tendo como objetivo a formação de sujeitos produtivos para o mercado, com a finalidade de empregabilidade.

Pensar uma educação popular em uma sociedade neoliberal é um grande desafio, pois essa lógica educacional se direciona às necessidades da população excluída dos direitos básicos da existência humana e proporciona a formação de sujeitos críticos, conscientes e construtores de sua história; um modelo educacional que não condiz com o praticado atualmente.

Paulo Freire trouxe para o debate reflexões importantes, incluindo os sujeitos que geralmente estão à margem da sociedade do capital, por entender que essas classes são detentoras de um poder não reconhecido e valorizado pela sociedade em que vivemos. Tem-se a necessidade de construir uma educação que tenha como base o conhecimento do povo, realizando uma educação na ótica do oprimido, ultrapassando a fronteira das letras e indo para o social.

Para Brandão (2002), quando falamos em educação popular, temos quatro pontos visíveis. Em um primeiro momento, temos o não reconhecimento da educação popular como sendo uma escolha pedagógica respaldada, pois é entendida como sendo uma prática não científica, algo primitivo. O segundo ponto diz respeito à postura na qual é reconhecido o viés cultural da educação popular, que está atrelado aos movimentos sociais mais do que à própria educação propriamente dita. O terceiro ponto coloca a educação popular como sendo um fenômeno da história educacional latino-americana, em especial do Brasil, devido à referência de Paulo Freire, o qual construiu um legado de alfabetização popular nos jovens e adultos de classes trabalhadoras, associando a educação popular a projetos comunitários de alfabetizações e levando essa pedagogia a ser reconhecida internacionalmente.

Por último temos a quarta postura, demonstrando que a educação popular não é uma experiência única, e sim algo que ainda se encontra presente no cotidiano da educação brasileira. A educação popular em si traz consigo um fator que nos interessa para o desenvolvimento desta pesquisa, pois essa experiência vai dar origem às práticas que encontramos nas Escolas Família Agrícola e conseqüentemente na Pedagogia da Alternância.

Tem-se como propósito o desenvolvimento de uma proposta educativa que atenda às necessidades dos jovens do campo, englobando a melhoria do seu local de vivência e de seu trabalho e também considerando seus aspectos culturais.

Silva (2012) mostra que com a Pedagogia da Alternância se estabeleceu a primeira MFR, um dos modelos que utilizam a metodologia da alternância, baseado na educação popular, colocando pilares fundamentais em prática, como de espaço e tempo. Existe, por um lado, o tempo exercido na escola, o qual tem o aporte acadêmico teórico e prático da educação voltada para o campo no ambiente escolar. E, por outro, o tempo dedicado às propriedades rurais, colocando em prática o aprendizado, que ocorreu na escola, na agricultura familiar de sua propriedade. Isso é o que irá estabelecer uma integração entre a aprendizagem e a formação escolar com a prática agrícola realizada nas propriedades rurais.

Na educação popular vamos encontrar outros métodos que se assemelham ao que encontramos nas EFAs, e conseqüentemente na EFAP. Não somente a alternância, mas também o modelo de responsabilidade dado aos pais e à comunidade, que fazem parte do processo formativo e das decisões da escola. Tem-se, pois, um processo que, segundo Nosella (2012), constrói um diálogo entre os conhecimentos escolares e o conhecimento obtido no trabalho na propriedade rural, o que cria, por sua vez, uma alternância formativa compartilhada pela a escola e pela família.

Para Pacheco (2016), o sistema de alternância nasce junto com as MFRs, demonstrando que a Pedagogia da Alternância fez um processo inverso do que geralmente ocorre, sendo gerada empiricamente por meio da vivência dos indivíduos oriundos do campo, para depois passar por um processo de debate acadêmico, transformando-o em teoria. O processo de criação das MFRs, por exemplo, não foi inicialmente pautado em nenhuma teoria pedagógica existente, sendo, portanto, marcado por um caráter experimental, conforme também demonstram Gimonet (2007) e Ribeiro (2010).

O currículo construído pelas MFRs, como foi dito acima, possuía um caráter experimental e, recorrendo novamente a Pacheco (2016), vamos observar que a proposta de formação de um currículo escolar vai passar por uma formação técnica. Esta formação tem como base o modo de pensar e viver dos jovens estudantes, relacionando o ensino com a realidade vivida por eles, propondo, dessa forma, uma formação técnica e humana.

O currículo abrangia a formação técnica, que na verdade consiste no aperfeiçoamento das práticas agrícolas, essas já praticadas anteriormente ao surgimento da escola, das quais os alunos faziam parte, ajudando a família no trabalho agrícola. Quando falamos em implementação desse modelo escolar da MFRs, mesmo sendo um método não baseado em

nenhuma teoria, podemos identificar semelhanças em abordagens ideológicas de pensadores renomados no campo educacional:

Apontam a teoria piagetiana ao destacar a importância do “pensamento em ação”. De Rouger Cousinet e sua proposta de trabalho livre em grupo. Em John Dewey, reconhecem a contribuição da relação entre experiência e educação [...]. Paulo Freire, pelo seu método de alfabetização por uma educação como prática da liberdade, também é destacado como um educador que fundamenta as bases teóricas e conceituais da pedagogia da alternância no Brasil (MOURA, 2011, p. 11).

Dessa forma, vamos observar que, mesmo sendo um modelo criado na década de 1930, ele carrega consigo princípios modernos utilizados atualmente, em relação ao seu método pedagógico:

Assim, revisitando as raízes da Pedagogia da Alternância na sociedade francesa, é possível afirmar que houve uma caminhada gradual, mas progressiva, de construção da ação educativa das MFRs. Se, de início, o ponto de apoio dominante do seu projeto educativo tinha por objetivo responder às necessidades dos jovens rurais, por ensaios e ajustamentos sucessivos; paulatinamente foram sendo desenvolvidas aquelas que viriam a ser as grandes linhas da pedagogia da *Maison Familiale Rurale*. Nesse aspecto, destaca-se a concepção de escola orientadora dessa construção pedagógica: uma escola sintonizada não apenas com os interesses dos jovens, mas articulada com a realidade de vida e de trabalho do campo e comprometida com os interesses das famílias dos agricultores (SILVA, 2012. p. 116).

A expansão da *Maison Familiale Rurale* começou na Itália em 1954, recebendo o nome de *Scuola famiglia*. De acordo com Nosella (2012), tal instituição não encontrou grandes dificuldades para sua implementação e nem expansão, visto que na década seguinte o modelo de escola havia se espalhado pela Europa.

A expansão a princípio foi vista como positiva, mas logo gerou questionamentos em relação à manutenção do modelo educacional desenvolvido. Silva (2012) explica que por esse motivo foi formada, em setembro de 1942, a União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFR), com isso, as expansões manteriam uma coerência em relação ao modelo original das MFRs. A existência de uma estrutura organizativa possibilitou a manutenção das concepções e práticas pedagógicas e políticas, não esquecendo que, segundo Pacheco (2016), também surgiram ferramentas didáticas para a utilização da Pedagogia da Alternância, assim como as regras que transformaram as escolas em unidades.

No Brasil, o surgimento veio na década de 1960, pelas Escolas Família Agrícolas (EFAs), em meio a um período conturbado politicamente. A Ditadura Militar, regime que reprimiu de forma violenta movimentos sociais e métodos educacionais considerados

subversivos, como a educação popular, enviou seu maior nome na América Latina, Paulo Freire, para o exílio. Atrelado a esse cenário de luta, ocorre o processo de industrialização da agricultura brasileira, onde, segundo Silva (2005), o indivíduo do campo busca alternativas educacionais que atendam às suas especificidades, considerando o avanço da industrialização do campo, a manutenção da agricultura familiar e de sua própria cultura.

A cidade de Anchieta, no Estado do Espírito Santo, foi a primeira cidade no Brasil a receber as experiências das Maisons Familiaes Rurales, denominadas Escolas Família Agrícola no Brasil. O movimento teve sua vinculação inicial com a Igreja Católica, na figura do Pe. Humberto Pietrogrande, que, por meio de um trabalho comunitário em conjunto com o Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), deram origem à primeira experiência com a alternância no país.

Segundo Pacheco (2016), Pe. Pietrogrande já possuía um conhecimento, adquirido na Itália, seu país natal, a respeito das experiências de formação em alternância. Sua inquietação aumentou ao ver a situação dos descendentes de imigrantes italianos naquela região, sendo assim, tornou-se um crítico da escola tradicional como modelo único e universal, colocando em questão sua capacidade de formação e promoção da população do campo.

A experiência com Humberto Pietrogrande foi de suma importância para o crescimento da EFA no Brasil. No Estado do Espírito Santo ele buscou parcerias que possibilitaram a criação da Associação dos Amigos do Espírito Santo - AES, cujo objetivo, de acordo com Silva (2012), era a realização de um intercâmbio e do desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Espírito Santo.

A AES traçou como objetivo o conhecimento e a vivência de brasileiros das Escolas Família Agrícola da Itália, onde o sistema já estava em prática. Por meio de bolsas de estudos, foi possível o envio de brasileiros para esse intercâmbio. Pacheco (2016) ressalta que, além do envio de brasileiros para a Itália, ocorreu também o inverso, e este intercâmbio funcionou para auxiliar o Pe. Pietrogrande em seu trabalho de implementação das EFAs no Estado do Espírito Santo, onde recebeu três profissionais italianos e estabeleceu no ano de 1969 as primeiras experiências brasileiras com a Escola Família Agrícola.

3.2 Perspectiva de educação rural

Após realizar a apresentação do conceito de educação rural, pontuaremos sua relação com a condição do sujeito no campo, e a forma com que suas particularidades são tratadas, buscando compreender as transformações que o mundo rural passa e a capacidade desse

modelo educacional em abranger essas situações. A discussão de biografia será de extrema importância. Apresentarei os demais comparativos feitos sobre a relação da educação rural e sua influência do êxodo rural, e o sentimento de pertencimento que esses indivíduos possuem com sua terra, analisando o processo educativo na formação de políticas públicas que têm por objetivo a permanência desses sujeitos no seu local de origem.

A educação rural passou por transformações assim como todo o ambiente rural brasileiro. Mesmo com essas modificações, o estereótipo que define o campo é contraditório quando observamos todo o avanço tecnológico promovido e que teoricamente deveria alterar o imaginário sobre o rural. Além de não ter alterado, reforçou preceitos, ratificando a ideia do rural associado ao atraso, à barbárie, sendo um antônimo a algo civilizado e oferecendo sempre um contraponto com a cidade. Isso acaba por associar também a população do meio rural ao atraso e a uma coletividade de menor sofisticação. Esse tipo de imaginário chega ao campo educacional, onde se tem uma educação rural com perspectivas e ideologias de uma escola urbana e onde se ignora todas as características da sociedade local, como uma forma de levar a civilização a esses povos, por meio da importação de uma metodologia de educação urbana, a qual traria a esses indivíduos a luz do conhecimento.

Essa imagem do homem do campo vai ser reforçada frequentemente pelas mídias televisivas. Junqueira (2017) aponta elementos da representação social e do imaginário sobre o ambiente rural brasileiro, usando para isso as telenovelas de grandes emissoras nacionais. O autor constata a origem do Brasil, a qual se inicia já por meio do discurso do outro, com a carta de Pedro Vaz de Caminha. O Brasil é classificado como um local de natureza exuberante, indomada e sensual, criando um primeiro estereótipo, de cunho medieval e mitológico, que se enraizou na zona rural brasileira.

Desse modo, a medida que o país vai se modernizando o rural adquire um status de local puro, não contaminado pela tecnologia da indústria capitalista nacional e internacional. Esse status, de inocência e pureza próprias, reflete-se no imaginário nacional da população e é disseminado por meio do retrato do campo encontrado nas novelas e filmes, onde o homem do campo é construído como um sujeito desprovido de civilidade e puro em seu estado natural. De certa maneira, essas características também podem ser encontradas em políticas públicas que definiram a educação rural:

Em realidade, sobretudo nos anos das décadas de 1940 e 1950, a predominância paulista no cenário da produção fílmica, resultará na herança de uma abordagem fortemente desmoralizante do homem rural, estigmatizado na figura do caipira, do caboclo, ou ainda mais propriamente do Jeca Tatu, forjado na lavra literária de Monteiro Lobato (JUNQUEIRA, 2017, p. 48-49).

Com isso, revela-se uma tendência de desvalorização do indivíduo do campo em duas frentes. A primeira delas configura o rural brasileiro como um lócus imaginário do paraíso, resumindo o campo à visão de um lugar até então desconhecido, primitivo e mitológico, não levando em conta as reais características do ambiente, do homem camponês e de seu trabalho. O início desse processo, como visto acima, se deu na carta de Pedro Vaz de Caminha, de onde sai também boa parte do folclore brasileiro. Dessa forma, a população do campo é subjugada, sendo representada de forma geral por meio de um imaginário nacional, que se estabeleceu ao longo dos anos e que foi reforçado pela cultura nacional. Ainda com Junqueira (2017), além de reforçar tal representação, esse imaginário naturaliza a caracterização cultural do homem do campo como um ser mitológico e categoricamente atrasado.

A segunda frente é notada na medida em que o campo é representado como contraponto da cidade, como contraponto ao moderno, portanto. A figura caricata da representação do homem rural, como observamos na literatura brasileira, é a prova cabal dessa tendência de tratamento da população do campo. É possível dizer que tal tratamento se complexifica ainda mais quando se pensa sobre uma educação rural, a qual não é direcionada para essa população. Pelo contrário, trata-se de uma educação estruturada na educação urbana, levando em conta o cotidiano e os problemas urbanos para atender demandas rurais.

Historicamente falando, o ensino regular em áreas rurais, segundo Damasceno e Calazans (1993), teve seu início no fim do 2º Império e se ampliou com o advento da República. A necessidade de uma educação voltada para o campo surgiu com o fato do modelo econômico do país ter entrado em mutação. O advento da monocultura, associada ao fim da escravidão, gerou uma necessidade de qualificação da mão de obra que atendia esse setor, assim, o ensino de 2º grau começou a se tornar mais frequente, como forma de suprir as necessidades do mercado rural a partir do ensino escolar.

Com isso, as revoluções econômicas que surgiram no país, como a agroindústria, que modernizou o campo, geraram algumas consequências. Uma delas é a necessidade de aprimoramento escolar para se adaptar aos avanços, principalmente quando falamos em industrialização, desse modo, o avanço tecnológico força o surgimento de escolas que atendessem o meio rural. De acordo com segundo Damasceno e Calazans (1993), a tendência mercadológica força a elite local a concordar com essas mudanças e aceitar escolas em seu domínio, mas mesmo com isso a escola rural brasileira é tardia e descontínua.

De qualquer forma, a preocupação em estabelecer uma educação rural, a princípio, não tinha por objetivo alocar uma nova realidade social para a população. Era um projeto de construção de um novo pensamento sobre o campo, estabelecendo um ruralismo pedagógico, que, para Mennucci (1946), instituíam uma relação direta entre a educação e o trabalho. Dessa forma, educava-se para que fosse possível responder às necessidades da produção mercadológica, visto que o país, antes desse processo, possuía uma mão de obra escrava, que não necessitava propriamente de uma qualificação para desenvolver o trabalho na agricultura. Com o objetivo de amenizar o êxodo rural, a educação na região rural era primordial para amenizar os níveis crescentes de evasão do campo para a cidade.

Quando colocamos a educação rural nos âmbitos pedagógicos e técnicos, observamos que ela tinha objetivos claros e específicos, como solucionar problemas que perduram até os dias atuais: o da desistência de alunos, a diminuição no número de faltas, entre outros. Ao menos teoricamente, tinha-se como modelo pedagógico um sistema que respeitasse e adequasse a escola à realidade rural, adaptando, por exemplo, o calendário escolar em relação aos plantios e colheitas que ocorrem na agricultura familiar. Isso com a intenção de respeitar o modo de vida diferenciado do campo. Dessa forma, tinha-se o propósito de diminuir o analfabetismo e, de certa forma, assemelhar a população culturalmente (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Entretanto, essa metodologia na prática enfrentava diversos problemas, como não dar conta da demanda rural, por conta da estrutura escassa, faltavam escolas para atender toda a população, fazendo com que muitos tivessem que percorrer uma distância considerável para conseguir terminar os estudos. Um segundo ponto, ao contrário do que foi planejado, a proposta pedagógica foi norteadora pelos conceitos da cidade, tendo esta a indústria como modelo de desenvolvimento, contrariando a proposta inicial de educação rural (SIMÕES; TORRES, 2011). Dessa forma, a demanda educacional destinada ao campo encarava o local como um lugar de atraso, assim como seu modelo norteador de desenvolvimento, e não considerava a diversidade dos povos que ali viviam.

O método utilizado na educação no campo reforça a simbolização do rural em contraposição ao urbano emergente, o que faz com que a educação, pensada para qualificar o indivíduo do campo e retê-lo na sua zona de origem, não leve em consideração os processos formativos desse cidadão fora da escola e a sua relação com o trabalho. Esse cenário acaba por reforçar o imaginário de uma população atrasada culturalmente, por mais que se estabeleça um otimismo pedagógico:

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

O fragmento acima demonstra a realidade da falta de estrutura na educação rural, problemática que vem sendo pensada desde o início do século passado, quando mais de 90% da população vivia no meio rural. A falta de suporte para a educação rural entra em conflito com um dos seus principais objetivos, que é oferecer condições para a permanência do indivíduo no campo.

As escolas presentes no meio rural, além de possuírem uma estrutura precária, como observamos acima, também carregam uma trajetória de exclusão social dos sujeitos ali inseridos, pois a proposta pedagógica que prevalece é a submissão ao processo educativo vindo da cidade. Trabalha-se no campo com os modelos vigentes na cidade, seguindo uma proposta que nega qualquer vínculo socioeconômico com a comunidade e seus sujeitos, rejeitando qualquer manifestação dos costumes locais na escola e prejudicando o processo de identificação do aluno com a instituição. Esse cenário evidencia a necessidade de projetos com foco em uma educação que dialogue com a sociedade local, formando uma escola que aponte para as necessidades do campo, e não apenas reproduza práticas pedagógicas que visam as necessidades do indivíduo da cidade.

Esse processo começou a tomar um contorno diferenciado a partir da década de 1980, quando os movimentos sociais demandam um novo modelo de escola para o campo, que olhasse de fato para seus moradores. Com os conflitos que esses movimentos desencadearam, houve uma mudança política e metodológica na forma de tratar a educação rural, modificando também nomenclaturas e estruturas, no que diz respeito à maneira de pensar a educação rural, a qual passa a se chamar educação do/no campo.

A tendência de mudança encabeçada por uma pressão social surte efeitos legais que vão ser incorporados à Constituição Federal de 1988, a partir da aprovação de políticas públicas, garantindo os direitos educacionais. Segundo o artigo 211, a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino, [...] de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988). Esse direito também se estende à população do campo, pois ficou decretado que a educação é um direito de todos e um dever do Estado sua oferta (BRASIL, 1988).

3.3 A urbanização do campo e a necessidade de se pensar uma nova *ruralidade*

3.3.1 *Urbanização do campo*

Em um primeiro momento, temos que ter em mente que o processo de urbanização do campo se dá de diversas formas. Já expomos a maneira pela qual o sujeito do campo é visto, subjugado e considerado inferior em relação ao cidadão da cidade. Esse processo de urbanização, de acordo com Juliard (1973), vai trazer como resultante o controle das cidades sobre o campo, ou seja, ocorre o mesmo processo de subjugação relatado acima, dessa vez no espaço que eles ocupam, ignorando totalmente que o rural não é um lugar sedento pela urbanização, mas sim com características exclusivas e com sua própria dinâmica socioeconômica, diferentes das encontradas na vida urbana.

A noção de urbanização está totalmente vinculada a um processo de aproximação entre a cidade e o campo, principalmente no que se diz respeito ao acesso desses sujeitos aos serviços disponíveis na sociedade. Há aqui o propósito de integrar a agricultura e toda a sociedade do campo, baseando-se em aspectos inerentes à cidade, como a cultura, a economia global, entre outros.

Dessa forma, podemos considerar que o processo de urbanização do campo representa uma aproximação entre essas duas realidades, o que Entrena Durán (2003) vai definir como uma continuidade entre as duas estruturas sociais. Segundo o autor, a passagem de uma comunidade rural para uma urbana é realizada de forma gradual, não existe rupturas entre o rural e o urbano, e sim uma continuidade.

Entretanto, consideramos que essa visão ideológica de um processo contínuo entre o campo e a cidade reforça a perspectiva urbano-cêntrica, na qual a única forma de progredir se dá por meio da adoção dos valores contidos no modo de vida urbano. A ideia de continuidade reforça o estereótipo de que o campo é atrasado e precisa estar em um caminho contínuo para se assemelhar à cidade na busca pelo progresso. Sarraceno (1994) ilustra tal continuidade na figura de “vasos comunicantes”, onde o urbano se encheria e, por consequência, a única alternativa do campo seria se esvaziar.

Esse processo de urbanização do campo, no Brasil, ocorre no período em que vamos vivenciar o desenvolvimento da indústria de forma maciça nas cidades brasileiras, gerando uma demanda de mão de obra, o que leva a um esvaziamento das zonas rurais. Na década de 1960 isso se torna claro, pois, como demonstrado acima pelos dados do IBGE, passamos a ter

um número populacional expressivo na cidade, superando a quantidade de sujeitos que se encontravam vivendo na zona rural brasileira.

Quando analisamos a teoria de urbanização do campo, observamos uma tese, como dita, de transição e não de ruptura, fazendo com que o processo de continuidade entre o campo e cidade gerasse uma teoria de homogeneização espacial e social urbano-rural. Mais uma vez, tem-se a reprodução da ideologia de que a cidade é a fonte da civilização, e espalhar essa ideologia para o campo, gerando uma homogeneização, é a única forma de progredir.

Mathieu (1998) critica essa teoria dizendo ser um modelo totalmente a-dialético, que rejeita a dimensão social como um recorte para compreensão da vida social. Nesse prisma, não se pode falar em descontinuidade espacial entre o campo e a cidade, por conta da rejeição da dimensão social em sua análise, o que geraria um possível fim do rural, com a urbanização, e por consequência também o fim do modo de vida rural.

3.3.2 Nova ruralidade

A teoria de homogeneidade entre o campo e a cidade, em uma visão urbano-cêntrica, não é uma unanimidade no cenário acadêmico. Existe uma tendência revisionista que trabalha com o conceito de “nova ruralidade”, a qual coloca o rural como um lugar singular e distinto da cidade, com suas próprias características culturais e econômicas, indo de encontro à teoria de que com a urbanização do campo se decretaria o fim do rural, pelo contrário, o que se mostra é uma revitalização dos espaços rurais.

Dessa forma, não faz mais sentido tratar o rural como sinônimo de agrário, é necessário ir além, é preciso compreendê-lo em sua forma cultural e econômica, suas novas características e formações, que vão além do simples fator do espaço geográfico utilizado para atividades agropastoris. O velho rural era representado dessa forma, com um conceito de baixa tecnologia, como um modelo de vida simples, sendo associado ao atraso em relação ao progresso oriundo da cidade. Os centros urbanos veem a chegada do “progresso” como inevitável e o rural-urbano como um continuum, sendo questão de tempo que o “progresso” oriundo da cidade chegasse ao campo.

Dessa forma, é possível enxergar a nova ruralidade como uma ideologia antagônica ao conceito antigo de ruralidade. Silva e Grossi (2000) vão chamar de novo rural as mudanças obtidas com a ruptura desse pensamento. A ideia de que o campo iria sucumbir foi substituída por preocupações com a infraestrutura, a sustentabilidade do meio ambiente e a fixação do sujeito do campo em seu meio. Uma série de multifuncionalidades foram apresentadas em

relação ao mercado de trabalho, com demandas que vão além do trabalho agropastoril e englobam novas vertentes, como comércio, turismo, artesanato, entre outros.

O campo se mostrou, pois, essencial ao desenvolvimento do capitalismo, mesmo sendo considerado o local do não progresso, pois era capaz de combinar atividades agrícolas com não agrícolas, propiciando novas demandas de trabalho. Isso, de forma geral, propiciou avanços em relação à qualidade de vida dos indivíduos do campo em países desenvolvidos. No Brasil, a ideia de uma nova ruralidade com o processo de industrialização do campo levou ao fortalecimento do agronegócio, assim como dos latifúndios que aqui já existiam. Tem-se então a desigualdade social no campo, com pouquíssimas políticas públicas de reforma agrária, mantendo a concentração de riqueza.

Com isso, a nova ruralidade não consegue mudar o panorama do trabalhador rural no Brasil. As características multifuncionais trouxeram investimentos e incentivos apenas para atividades agrícolas de grande porte, exercidas pelos latifundiários donos do agronegócio, sendo que o pequeno agricultor e a agricultura familiar sobrevivem apenas de seu autossustento.

Wanderley e Favareto (2013) vão colocar a manifestação da “nova ruralidade” como sendo feita pelo comando da terra, ou seja, pelos latifundiários, desempenhando um papel fundamental na conformação das configurações territoriais existentes no interior do Brasil. A nova ruralidade é pensada como forma da urbanização do rural, de oferecer à sociedade do campo os mesmos serviços oferecidos na cidade, mas isso sem proporcionar uma mudança no panorama de sua sociedade e sem dar condições para o desenvolvimento de pequenos agricultores, pescadores, entre outros. Há sempre o foco no oferecimento de serviços básicos e na industrialização dos latifúndios monocultores, o que propiciou o crescimento do agronegócio.

3.4 A perspectiva da educação do campo

A perspectiva da educação do campo é bem diversa da proposta de educação rural. Consideraremos aqui o conceito de educação do campo que, de fato, consiste no oposto da educação rural, sendo desenvolvida por um viés mais social e tendo por base os movimentos sociais ligados ao campo. Em outras palavras, trata-se de um movimento educacional do qual o trabalhador do campesino se torna protagonista, uma educação pensada exclusivamente para o sujeito do campo, que o leva inevitavelmente a falar de luta de classes, por exemplo. Os trabalhadores dessa localidade se tornam ali protagonistas das ações pedagógicas

implementadas em sua região, quebrando o paradigma de uma educação importada de outro espaço e abrindo inúmeras possibilidades aos indivíduos do campo, inclusive no combate ao êxodo rural, que a educação rural não conseguiu combater de forma expressiva, por se tratar, mais uma vez, de um sistema de educação não pensado para esses indivíduos. A educação do campo, propriamente dita, vai ser trabalhada como um fruto democrático, oriundo de movimentos sociais, que se liga diretamente à Pedagogia da Alternância, trabalhada adiante.

Antes de debater sobre a educação do campo, tema já introduzido acima, vamos destacar o processo de democratização do ensino, que atua de forma efetiva para as transformações da sociedade contemporânea, retratando desafios para o aperfeiçoamento da área e do acesso ao ensino na educação brasileira. Por meio de pressão social, esse processo de democratização do ensino fez com que a educação fosse inserida na Constituição, como já referido. Retomando o art. 211, para assim garantir a qualidade do ensino, de forma conjunta, é necessário reconhecer primeiramente a diversidade de cada região do país e suas sub-regiões, a fim de identificar suas particularidades, dando voz aos indivíduos moradores, possibilitando uma educação mais inclusiva e possivelmente mais efetiva.

Nesse processo, temos a luta pelo acesso e permanência do aluno na escola, este já um grande problema da escola democrática. A escolarização garantida pela Constituição como obrigatória é o ensino fundamental, a Educação do Campo, por sua vez, possui dificuldades maiores de desenvolvimento devido à falta de estrutura física ou à dificuldade de acesso, por exemplo. O movimento Escola do Campo enfrenta uma extensa luta por políticas públicas que modifiquem a realidade educacional de sua região, fazendo com que o Estado atue de forma mais precisa e garanta não só o ensino fundamental, mas estabeleça uma continuidade acadêmica capaz de alterar a realidade e os objetivos do povo do campo:

A expressão educação básica carrega a luta popular pela ampliação da noção da escola pública: embora a legislação atual só garanta a obrigatoriedade do ensino fundamental, já começa a ser incorporada em nossa cultura a ideia de que todos devemos estudar. Entretanto o processo de escolarização deve levar em conta inúmeras experiências significativas de educação de caráter popular inseridos no meio rural, foco importante da resistência de uma proposta educacional para o campo (FERNANDES, 2012, p. 24).

Com relação à Educação do Campo, seu sentido nos leva ao entendimento muito maior que o atendimento aos educandos, envolvendo também um processo de aprendizagem que esteja de acordo com a luta desses indivíduos. Para embasar esse debate, temos a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB), de 20 de dezembro de

1996, que define a educação do campo como aquela que ocorre nas instituições escolares situadas na área rural, de acordo com o artigo 28:

Na oferta de educação o 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 (BRASIL, 1996).

Ao considerar o acima, tem-se uma conquista muito grande para o movimento da educação do campo. Há ali uma indicação para a construção de um plano pedagógico de acordo com a vida no campo, mas em contrapartida não menciona quais são as práticas pedagógicas a serem abordadas. De acordo com Leite (1999), não há um direcionamento em relação aos sujeitos que participam do processo educativo e nem menção em relação à comunidade local na participação do processo escolar.

Quando fazemos um comparativo entre a educação do campo e a educação rural, não podemos colocar uma como continuação da outra, pelo contrário, a educação do campo é totalmente diversa, pois ela surge de diversos movimentos sociais ligados ao campo, logo, nasce de um movimento democrático. A educação no campo considera os trabalhadores como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem e sua luta social. Esses indivíduos são o foco das ações pedagógicas desenvolvidas, dessa forma, quebra-se o paradigma do campo atrasado, como um local contrário ao urbano, passando a ser um ambiente gerador de inúmeras oportunidades.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2011, p. 15).

O conceito de educação do campo se liga ao de democracia, isso ocorre pois, como já descrito acima, o processo de formação foi através de movimentos sociais, sendo assim, não foi uma articulação pensada de cima para baixo, por meio de políticas públicas, ou construídas por livros e aprovações em gabinetes. Tal fato não a coloca como um projeto sem fundamento teórico, mas demonstra que ela está mais ligada ao campo da ação, das práticas:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p. 110)

A educação do campo nasce por uma necessidade de suprir o espaço deixado pela negligência com que o governo sempre tratou os assuntos do campo. Não podemos considerar o conceito de educação do campo vazio por nascer primeiramente de um movimento de ação e luta social, não de uma teorização. Segundo Simões e Torres (2011), o conceito nasce do próprio campo, como parte de um território marginalizado de exploração e disputa, além disso, o seu conceito vai além da lucratividade do campo e de uma visão que o encara apenas como um leque de negócios:

A Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas (CALDART, 2012, p. 15).

Ao pensar em educação no campo, também temos que considerar uma nova perspectiva de escola, na qual o processo de ensino e aprendizagem esteja totalmente alinhado à história que esse modelo pedagógico desenvolveu, no caso aqui, a luta dos trabalhadores do campo. Dessa forma, não apenas essa ideologia tem que ser passada aos educandos, mas também ser um reflexo da função social da escola, presente também na formação dos professores. A escola do campo segue uma linha de desenvolvimento pautada no movimento da educação do campo, com as experiências de formação humana que surgiram de trabalhadoras e trabalhadores nas lutas por terra e educação. Assim, pode-se dizer, novamente, que ela nasce das lutas sociais e das práticas de educação dos povos do e no campo, o que Molina e Sá (2012) classificam como sendo um movimento em contramão à concepção e ao projeto da escola e educação proposto pelo sistema capitalista. A educação do campo procura relacionar educação com cultura, pois somente dessa forma podemos interagir com os indivíduos e tornar a educação mais inclusiva. Forquin (1993) vai dizer que “existe uma relação íntima, orgânica entre educação e cultura, considerando a escola como ‘mundo social’ com características e vida próprias” (FORQUIN, 1993, p. 197).

Dessa forma, o espaço que a escola assume é de diversidade. Gómez (2012) fala com propriedade disso, pois compreende o espaço escolar como sendo um espaço de diversidade cultural, propício ao compartilhamento de várias culturas e à possibilidade de um

entrelaçamento entre elas. Com isso, criam independência e autonomia para gerir as várias situações vividas no dia a dia de uma instituição. Forquim (1993) e Gómez (2012) vão estabelecer o espaço escolar como um lugar que produz cultura, logo, ele também pode ser denominado como um produto cultural.

Quando analisamos esse contexto nas EFAs, objeto de estudo desta pesquisa, observamos o fator cultural como um dos principais elementos para que se tenha uma educação de qualidade e inclusiva. As EFAs possuem como direcionamento a educação do campo, exemplificado acima, e seu foco pedagógico é a Pedagogia da Alternância, sendo assim, seu modelo pedagógico faz parte do movimento de educação do campo.

E justamente por estar incluído no modelo ideológico de educação do campo, pensado pelos trabalhadores, que esse tipo de escola tem por objetivo proporcionar uma educação diferenciada para o jovem do campo, fazendo com que ele se sinta incluído no processo de ensino-aprendizagem, pois essa escola adequa a formação intelectual com a formação para o mercado de trabalho, não é apenas um modelo que tem como base o modelo educacional urbano.

E aqui cabe ressaltar que, muito mais que uma mudança de nomenclatura – rural para campo – a expressão Educação do Campo constituiu um dos traços marcantes da identidade de um movimento nacional que garantam o direito da população rural a uma educação que seja no e do campo. É um movimento que, conforme destaca Caldart (2004), mais que o direito da população ser educada onde vive, defende o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (NASCIMENTO, 2005, p. 106).

Logo, o movimento que passou a ser denominado de Educação do Campo seria diferente da educação rural, pelo motivo de ser protagonizada por e para os sujeitos e movimentos sociais, territórios, práticas e identidades, ou seja, o contexto sociocultural que compõe a diversidade do campo, vinculando-se com uma possibilidade desses sujeitos criarem condições de existência no meio rural (NASCIMENTO, 2005). Quando falamos em Educação do Campo, Molina (2011) define esse modelo como sendo um projeto de sociedade maior, ou seja, faz parte de uma educação da classe trabalhadora e pensada para a classe trabalhadora. Dessa forma, a autora coloca as estratégias de socialização que, de certa forma, contribuem para manter a identidade, a cultura, o modo de viver do sujeito do campo, preservando seus valores nesse processo de formação escolar. Com isso, compreendemos os elementos ideológicos, políticos e pedagógicos que a fundamentam, a fim de se criar as condições de análise da EFAP.

Nesse mesmo contexto de educação do campo, Silva (2007) deixa claro que devemos pensa-la como um direito “universal, humano e social” e que forme “sujeitos de direitos”. Sendo assim, tem-se a necessidade da criação de uma política educacional que, acima de tudo, respeite esses indivíduos, sua cultura e a maneira de educá-los.

A Educação do Campo, portanto, é um movimento que, na afirmação e diálogo dos seus diferentes sujeitos, busca vincular a luta por educação com o conjunto de lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo, marcadas por uma realidade de violenta desumanização. Vincular a luta por educação às lutas sociais tem como pressuposto básico de que não há como educar verdadeiramente sem transformar as condições atuais de sua desumanização [...] (SILVA, 2007, p. 107).

4 AS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS – EFAS: FUNDAMENTOS E CARACTERÍSTICAS

Como mencionado anteriormente, a história das Escolas Famílias Agrícolas - EFA's, e sua metodologia, tem início em nosso país pelo Estado do Espírito Santo, no final da década de 1960, com inspiração do modelo francês das Maisons Familiales Rurales (MFR). Esses modelos, por sua vez, tiveram início na década de 1930, no sudoeste da França, em um momento bastante conturbado, pois se trata de um período posterior a Primeira Guerra Mundial. Por se tratar de uma comunidade rural em um país que vivia uma realidade de êxodo rural, e conseqüentemente uma tendência de abandono por parte dos produtores de pequena escala, as suas terras tencionavam o processo com o sujeito do campo, situação essa amplificada pela crise econômica gerada em função do confronto mundial:

O Estado não assistia as populações do campo em termos de políticas públicas e era oferecida uma educação urbanocêntrica. As escolas onde os jovens do meio rural poderiam estudar os afastavam de seu contexto sócio familiar e não lhes proporcionava uma formação adequada ao seu meio de vida. Eles viviam uma condição que os obrigava a sair da propriedade familiar para poder estudar na cidade, cujo processo formativo não atendia às demandas do meio rural, além de forçá-los a abandonar o trabalho familiar (PACHECO, 2016, p. 2).

Dessa forma, ocorreu uma organização por parte de pequenos agricultores e suas famílias na busca de alternativas para a escolarização de seus filhos, de forma a suprir a ausência estatal no campo. Essa alternativa é de suma importância para combater um dos problemas existentes em sua comunidade, o êxodo rural, oferecendo assim alternativas para os filhos dos agricultores locais.

Tal formação se alia aos interesses do povo como formação técnica, permanência e desenvolvimento da região. Esse processo inicialmente teve o apoio da Igreja católica pela figura do Padre ΓÁbbé Granereau, que, segundo Pacheco (2016), tinha um histórico com questões sociais relacionadas ao meio rural desde 1911, quando o mesmo se associa ao sindicato rural, onde começa a ter a visão de que a educação pode atuar de forma a atenuar os problemas existentes no campo.

Dessa forma, foi organizado um modelo de escola que se baseava na comunidade rural e em seus costumes para elaborar o modelo pedagógico. A proposta seguia o formato de alternância entre o ensino na escola e a formação técnica, que tinha na propriedade e na comunidade rural seu local de prática:

A partir de conversas entre Pe. Granereau e as famílias de agricultores foi possível elaborar uma lógica de funcionamento que satisfizesse os anseios desse grupo. Ou seja, foi definido que os jovens ficariam juntos e na companhia do padre durante um período do mês em tempo integral, e em outra parte do mês permaneceriam na propriedade de suas respectivas famílias (PACHECO, 2016, p. 3).

Vale ressaltar que o surgimento das Maisons Familiaes Rurales vai se conectar com diversos atores da sociedade francesa, mostrando que o movimento não nasceu de forma espontânea, e sim integrada, em especial com a igreja Católica. Segundo Pacheco (2016), as Maisons Familiaes se associam a um catolicismo social ligado ao sindicalismo agrícola e aos movimentos de juventude, dessa forma, criou-se uma frente única com a sociedade local para a criação desse projeto. Atrelado a isso, Nosella (2012) reforça a parceria feita com os sindicatos rurais, o Movimento da Ação Católica Francesa e a Juventude Agrícola Católica, mostrando que a criação da escola nunca foi um fator isolado em seu meio.

Inicialmente, a experiência contou com poucos jovens, cinco exatamente, que possuíam idades entre 13 e 15 anos. Como diz Almada (2005), esses alunos experimentaram o processo de alternância, passando três semanas em sua propriedade familiar e uma semana internados nas dependências da igreja para as aulas. Essa prática surtiu efeito e foi ganhando a confiança de outros produtores, o que atraía cada vez mais alunos. Uma parceria muito marcante nas EFAs é a interação entre família e comunidade. Pais agricultores se reuniram em associação para a compra de uma propriedade na cidade de Lauzun, a fim de construir a primeira Maison Familiale Rurale.

O movimento das EFAs no Brasil se associa a um momento difícil na história de nosso país, pois o surgimento desse movimento, como já abordado, deu-se em uma década onde a

democracia foi cerceada por um golpe civil militar, sob a justificativa fantasiosa de uma ameaça comunista. Dessa forma, todo o movimento social era duramente reprimido nesse tempo.

Silva (2005) nos mostra que a população do campo necessitava de uma educação que atendesse às suas especificidades, para que fosse possível manter a agricultura familiar, assim como sua cultura e o modo de vida campesino. Por meio da educação popular, os movimentos sociais do campo viram na implementação das Escolas Famílias Agrícolas uma forma de afirmar suas características como cidadãos do campo.

A cidade de Anchieta, no Estado do Espírito Santo, primeira cidade no Brasil a receber as experiências das Escolas Famílias Agrícolas, como já dito, inicialmente contou com a vinculação da Igreja Católica, na figura do Pe. Humberto Pietrogrande, responsável pela instalação inicial das EFAs no Estado do Espírito Santo, assim como por sua expansão, criando a primeira experiência em Alternância no país. Com a consolidação do modelo de escola baseada na alternância das EFAs, observamos uma expansão desse modelo na década de 1980, quando as Escolas Famílias Agrícolas, de acordo com Silva (2012), espalham-se por vários outros Estados, como Rondônia, Ceará, Minas Gerais, Bahia, Amapá, Maranhão, Rio Grande do Norte, Goiás e Piauí.

Com tal expansão, viu-se a necessidade de criar uma articulação para manter a unidade das escolas, assim como fortalecer as mesmas. No ano de 1982, foi criada então a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), para facilitar o enfrentamento conjunto das questões que surgiam, já que antes cada uma lidava com as demandas sozinha, dessa forma, foi estabelecida uma articulação nacional das EFAs.

Analisando em específico a região de Minas Gerais, Estado em que se localiza o objeto desta pesquisa, observamos que a implementação das EFAs vai ocorrer, segundo Pacheco (2016) e Silva (2012), de forma conjunta com o movimento social e a Igreja Católica, na figura do movimento eclesial (CEBs – Comunidades Eclesiais de Base). Isso mostra que o movimento social sempre esteve na busca por uma educação que o representasse.

O crescimento expressivo das EFAs na década de 1980 se dá pelo processo de redemocratização do país, onde os movimentos sociais passaram a ter mais liberdade de ação. Esse foi um momento também de reestruturação de diversos sindicatos de Trabalhadores Rurais e de formação de diversos movimentos de organização dos agricultores, os quais atuaram, segundo Silva (2012) e Pacheco (2016), na contramão do processo de exploração

dos trabalhadores agrícolas, encabeçado pelo capital internacional, em sua ótica liberal que favorece o agronegócio e os latifúndios.

Com isso, a criação das EFAs está relacionada com os interesses políticos e sociais da comunidade. A Igreja Católica, por meio das CEBs, teve um papel fundamental na disseminação desse movimento e na tomada de consciência da população rural, pois levavam para a reflexão temas relacionados à realidade do trabalhador do campo, seus direitos e deveres. Além disso, havia reflexões sobre o acesso à terra, o homem e o meio ambiente, e a organização desses trabalhadores, a fim de fortalecer a ideia de que a partir da união seus anseios seriam mais facilmente alcançados.

A primeira Escola Família Agrícola de Minas Gerais foi desenvolvida na cidade de Muriaé, no ano de 1983, novamente uma parceria entre comunidade local e as comunidades eclesiais de base, dessa vez com apoio da prefeitura municipal. Silva (2012) vai destacar também a criação de outras EFAs no Estado de Minas Gerais no início dos anos de 1990, como a Escola Rural Padre Adolfo Kolping, no município de Formiga, e a Escola Família Agrícola Chico Mendes, no município de Conselheiro Pena.

No ano de 1993 foi criada a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas (AMEFA), cujo propósito era o de assegurar os princípios e práticas da Pedagogia da Alternância entre as EFAs do Estado, produzindo dados pertinentes aos estudos das Escolas Famílias Agrícolas na região. Vejamos alguns dados de 2012 pertinente as EFAs de Minas:

[...] dezesseis escolas em funcionamento; além de dez em processo de implementação e diversos pedidos de implantação. Do total das EFAs em funcionamento, duas delas oferecem Ensino Fundamental e Médio, cinco oferecem somente o Ensino Fundamental e nove escolas oferecem somente o Ensino Médio. Atualmente essas escolas atendem um total de 1.434 alunos, sendo 474 nas séries finais do Ensino Fundamental e 960 no ensino Médio. Em média, cada escola atende 110 alunos, sendo eles, na sua maioria, filhos de agricultores familiares, meeiros, assalariados agrícolas e assentados rurais. Apenas um pequeno percentual, em torno de 5%, são jovens oriundos de famílias de médios agricultores. Essas escolas envolvem, indiretamente, no seu projeto educativo, uma média de 2.150 famílias de agricultores, em 240 comunidades rurais de 43 municípios. Em termos de sua distribuição no território do Estado de Minas Gerais, existe uma presença marcante das EFAs nas regiões Jequitinhonha, Norte, Centro e Zona da Mata (SILVA, 2012, p. 121).

4.1 A Pedagogia da Alternância: uma proposta pedagógica para a educação do campo

Invocamos aqui as palavras do antropólogo e educador mineiro Darcy Ribeiro (1995), para iniciar o debate sobre o sistema educacional no Brasil e tentar compreender a história de nossa educação, tornando mais fácil identificar as lacunas presentes nesse modelo. O pensamento em questão aborda com propriedade o tema da desigualdade que percorre todo nosso sistema educacional, principalmente no meio rural, contexto deste estudo:

Como não há nenhuma garantia confiável de que a história venha a favorecer amanhã, espontaneamente, os oprimidos; e ao contrário, legítimo temor de que, também no futuro, essas minorias dirigentes conformem e deformem o Brasil segundo seus interesses; torna-se tanto mais imperativa a tarefa de alcançar o máximo de lucidez para intervir eficazmente na história a fim de reverter sua tendência secular (RIBEIRO, 1995, p. 248).

Ao partimos para análise da fala de Darcy Ribeiro, damos-nos conta das injustiças que ocorrem na área da educação, em especial na educação rural. Fazendo uma analogia ao que foi citado, a educação no campo foi e ainda é deixada à mercê da história, esperando que o tempo reverta sua tendência secular de injustiças, e as Escolas Família Agrícolas tiveram início se atentando ao problema existente no campo.

Para analisar o início das EFAs, podemos nos apropriar das falas de Nosella (2012). Segundo o autor, o advento da burguesia submeteu o campo à cidade, criando cada vez mais atrativos nos centros, fazendo com que aumentasse prodigiosamente a população urbana em relação a do campo. A consolidação da sociedade capitalista na prática correspondeu a uma troca de dominação. A dominação dos proprietários de terra, antes representados pela figura do senhor feudal, é substituída por uma dominação dos meios de produção, ou seja, o meio de produção feudal torna-se um sistema de produção capitalista, no qual a burguesia domina.

Essa mudança de ambiente gerou um esquecimento do campo em virtude do crescimento da importância da cidade, a ponto de um Padre Católico, Granereau, lançar na França o movimento das Escolas Famílias Agrícolas, procurando de certa forma desenvolver um resgate do modo de vida feudal. Mais do que isso, pretendia-se levar ao camponês uma educação voltada ao seu estilo de vida rural, respeitando seu modo de viver, harmonizando vida social com seu trabalho e suas características, tendo como modelo norteador a Pedagogia da Alternância.

Resumidamente, podemos dizer que a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural (NOSELLA, 2012, p. 29-30).

Ao Pedagogia da Alternância, pois, caracteriza-se como uma realização do processo de ensino-aprendizagem, o que na prática significa uma alternância no período letivo, dividindo o mês entre a escola, uma a duas semanas de forma integral, e de duas a três semana na residência rural do indivíduo.

Para efetivar esse processo foram elaborados instrumentos didático-pedagógicos próprios que são, fundamentalmente, os seguintes: a. Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores; b. Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudo; c. Viagem e Visita de Estudo; d. Estágio; e. Serões; f. Visita às famílias; g. Avaliação (NOSELLA, 2012, p. 30).

Por meio do texto supracitado, é possível verificar os mecanismos utilizados para implementação da Pedagogia da Alternância nas EFAs, a qual não se resume a um simples modelo de revezamento entre a residência do aluno e o ambiente escolar. O professor nesse processo tem uma importância que vai além da própria docência, ele auxilia o aluno não apenas nas atividades escolares, mas também envolve sua vida social e profissional, assumindo assim a terminologia de monitor, não no sentido de ser um auxiliar do professor, como conhecemos no dia de hoje, mas sim como uma figura de um pedagogo, desenvolvendo um sistema o qual gere empatia e envolvimento entre ambas as partes, o sujeito aluno e o sujeito professor.

O surgimento das EFAs através da história se deu pela crise que reflete o desamor que o próprio homem do campo tem por sua terra, lógico, sentimento esse ocasionado pelas conjunturas de interesses, onde é revelado um estado desinteressado pelos problemas do campo e voltado único e exclusivamente para o modelo escolar urbano, que além de não conter as particularidades do indivíduo do campo, também não respeita o seu espaço e tempo. Esse cenário faz com que o homem se ausente do campo, indo em direção à cidade em busca de uma mudança social.

Com isso, a Igreja Católica começa a trabalhar de forma intencional para solucionar as dificuldades do homem do campo, observando que o problema estava na falta de educação para a população rural. Sem nenhuma fórmula educacional inicialmente capaz de responder aos problemas da lavoura, começa-se a pensar no modelo *Maison Familiale* (Escola da Família Agrícola) em parceria com os sindicatos rurais, para assim construir uma maneira de superar o isolamento e o individualismo impostos ao homem do campo.

O modelo adotado pela *Maison Familiale*, e que se sustenta até hoje, é o da Pedagogia da Alternância. Como vimos na definição acima, tal modelo tem por objetivo respeitar o

modo de vida no campo, o trabalho na agricultura familiar, mas também a construção de uma identidade do campo, colocando em pauta assuntos pertinentes ao dia a dia desses indivíduos.

Os jovens das Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) também, tema deste trabalho, vivenciam o cotidiano de uma instituição de ensino que possui um projeto ético-político específico, que busca construir, juntamente com seus atores, uma perspectiva de valorização dos processos sociais do meio rural, contribuindo, dessa forma, para que eles possam conhecer ações bem sucedidas, criar condições de permanecer nesse meio, e viver com dignidade, sem precisarem migrar para a cidade. Ancoradas na Pedagogia da Alternância e em princípios da Educação do Campo, as EFAs buscam contribuir com o Desenvolvimento Rural Sustentável (COSTA, 2014, p. 2).

Segundo Queiroz (2004), no Brasil temos diversas experiências de escolas que utilizam o método de formação apoiado na Pedagogia da Alternância, apoiando-se em pilares fundamentais para o seu funcionamento, como: Formação Integral, Desenvolvimento do Meio, Associação das Famílias e Alternância. Outro ponto forte nesse modelo pedagógico é a participação da família. A Associação das Famílias é uma das responsáveis pela gestão das EFAs, o que foi identificado em Acaiaca, onde se localiza a EFA analisada aqui. Sua atuação é de extrema importância para a manutenção financeira e administrativa da escola, pois elas buscam convênios financeiros e parcerias que possam contribuir para a formação dos jovens e custear as atividades da instituição. Além desses convênios, muitas EFAs possuem acordos com órgãos públicos que lhes fornecem, além de alimentos para a merenda, funcionários para manter as atividades educativas da escola.

É a família que, em última análise, constitui o impulso do movimento...Nós temos que permanecer ligados fortemente a esta fórmula familiar e profissional, senão o movimento perderá todo o seu caráter específico e original e assim não será mais a escola dos agricultores (QUEIROZ, 2004, p. 91).

A Pedagogia da Alternância na EFAP, de acordo com o observado no trabalho de campo que fizemos, vai atuar para integrar a família com a escola, assim como faz a ponte com a comunidade, juntando o conhecimento prático com o conhecimento popular. O PPP da escola também atua de acordo com a teoria e com o praticado no dia a dia da EFAP, como podemos observar:

Para alcançar esses objetivos utiliza a Pedagogia da Alternância que consta em passar 10 sessões de 2 semanas letivas na EFA, onde eles (as) estudam teorias e práticas, cuidam da propriedade (estrutura física e das unidades de experimentação e de produção), crescem na convivência fraterna, sociocultural, e espiritualmente (através das equipes de Auto Organização e de Mística) além de práticas esportivas e culturais. Alternado por 09 sessões letivas de 2 semanas cada com suas famílias e comunidades, espaços em que realizam o Plano de Estudo (pesquisa da realidade),

estágios, levantam os problemas e colocam em prática os novos conhecimentos e descobertas que fazem, integrando ESCOLA-FAMÍLIA-COMUNIDADE-Sociedade Organizada, além da participação efetiva nas atividades socioculturais, produtivas e políticas (PPP. EFA Paulo Freire, 2018-2019, p. 8).

Dessa forma, a Pedagogia da Alternância vai optar por atuar de maneira a respeitar e valorizar o ser humano, assim como os recursos naturais presentes na natureza. Torna-se possível estabelecer vínculos entre a escola com a agroecologia, incentivar um sistema de produção mais diversificado, gerar uma quantidade menor de insumos, reduzir custos e aumentar a rentabilidade, relacionando-se de forma mais harmônica com a natureza.

5 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA PAULO FREIRE: INSTITUIÇÃO E SUJEITOS

5.1 Escola Família Agrícola Paulo Freire, de Acaiaca, e suas características

Dentre as EFAs mineiras, podemos destacar a EFA Paulo Freire (EFAP), por ser lócus empírico desta pesquisa. A escola está localizada geograficamente na Comunidade de Boa Cama, Zona Rural, Rodovia MG 262, km 30, no município de Acaiaca, zona da Mata Mineira. Atualmente, a escola trabalha com uma opção integrada de cursos, sendo ela o Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio por alternância, com ênfase em agroecologia. Seu público-alvo é formado por adolescentes, filhos de pequenos agricultores rurais da região.

A escola teve seu início no ano de 2004 e é vinculada à Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire – AREFAP, entidade mantenedora do projeto. Apesar de ter seu início em 2004, segundo o regimento interno da EFAP, no início da década de 1990 houve grande preocupação por parte da população de Acaiaca em relação à formação dos jovens agricultores. Novamente aqui aparece a problemática do êxodo rural, motivo que gerou essa preocupação, além disso, era percebido um aumento considerável nas agressões cometidas ao meio ambiente, na forma do uso desenfreado de agrotóxicos. Dessa forma, viu-se a necessidade de criar uma escola que atendesse às necessidades da comunidade local, contextualizada com a vida do sujeito no campo.

Abaixo, podemos observar a estrutura da EFAP e depois iremos destrinchar algumas de suas características:

Figura 1: Fachada do prédio principal



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Costa (2014) delimita bem como ocorreu o interesse inicial pela formação de uma escola que viesse a trabalhar e valorizar o trabalhador do campo e sua cultura. A autora mostra que a escola começou a ser idealizada por volta de 1991, novamente em parceria com o movimento das CEBs, que, por meio de uma reunião juntamente com agricultores, seus filhos e lideranças religiosas, viram as preocupações que assolavam a sociedade da época, como agressões ao meio ambiente, uso excessivo de agrotóxicos, o esvaziamento de sua cultura, entre outros. Com isso, percebeu-se a necessidade de haver uma escola diferenciada, contextualizada com a realidade da comunidade em que ela se encontra inserida, sendo assim, fica claro que não se pode estabelecer uma única data de criação da EFAP, já que esse projeto se deu de forma gradual. As indagações dos movimentos sociais e das CEBs, durante a década de 1990, foram fundamentais para o desenvolvimento do projeto de uma escola baseada na alternância e com princípios que priorizam a comunidade local, com suas características, enaltecendo sua cultura e valorizando seu trabalho, o que se concretizou no início dos anos 2000.

Essa inserção inicial, ocorrida por meio de uma reunião em 1991, como falado acima, ocorreu na Paróquia de São Gonçalo, dentro do município, onde o público presente debateu as necessidades e demandas da população. Viu-se como necessária a implementação de um sindicato rural, além de medidas para valorizar as características locais e sua cultura, como a promoção da agricultura alternativa, a valorização das sementes nativas e o combate às

queimadas. Como forma de valorização cultural, essa experiência deu origem a Festa do Trabalhador Rural, que articula culinária, artesanato, danças culturais e outras manifestações voltadas para a realidade do povo do campo. Vale ressaltar que essa reunião deu fruto a várias outras reuniões e indagações, que também contribuíram com o projeto de implementação de uma escola.

Esse movimento, como relatado acima, gerou diversos desdobramentos, como cursos, seminários, viagens de estudo, entre outros, de acordo com o histórico online da EFAP. Dessa forma, foi possível proporcionar conhecimento aos agricultores e mostrar a necessidade do projeto apresentado. Práticas sustentáveis, como a utilização de metodologias agrícolas alternativas para a preparação do solo, a produção de sementes, o plantio, a adubação e o armazenamento criaram alternativas para a utilização dos agrotóxicos. A junção dos agricultores com o movimento eclesial tinha se mostrado frutífera, afinal.

A inserção dos jovens na igreja foi de suma importância para a manutenção da busca por uma escola que atendesse às necessidades da comunidade de Acaiaca. Melo (2013) destaca a criação da Pastoral da Juventude Rural (PJR), que a autora coloca como um caminho para sensibilizar os jovens para a causa do trabalhador rural e suas necessidades, temas trabalhados frequentemente pela igreja na época. Para exemplificar melhor, temos a Campanha da Fraternidade (CF) do ano de 1992, de tema “juventude caminho aberto”, a qual promoveu um envolvimento maior da juventude com o movimento religioso, que buscava junto com a comunidade melhorias na educação com foco em uma educação popular e em qualidade de vida.

Sobretudo como Melo (2013) e Costa (2014) bem tratam em suas teses, a criação da unidade escolar por alternância não foi possível nesse momento, devido à limitação financeira que o município possuía, além da comunidade não contar com recursos financeiros suficientes naquela época para colocar em prática o projeto da EFA. No entanto, os esforços em torno da estruturação continuaram e, reunidos em assembleia geral, agricultores e entidades religiosas decidiram selecionar dois estudantes para uma experiência de estudos na EFA de ensino fundamental no município de Dom Silvério, que atualmente atende pelo nome de Sem Peixe (MG). Esses esforços se deram com o objetivo de construir uma experiência de alternância nesses indivíduos que viesse a contribuir na futura implementação da EFA de Acaiaca.

Com isso, no ano de 1994, de acordo com relatos e conversas informais durante o trabalho de campo, descobrimos que os jovens enviados e escolhidos para vivenciar a experiência da alternância eram Gilmar de Souza Oliveira e Denílson Gonçalves Barbosa, oriundos de um distrito de Acaiaca chamado Maracujá.

O processo de idealização do projeto da EFAP vai continuar com bastante empenho na década de 1990. Silva (2018) mostra que em fevereiro do ano de 1998 foi realizada uma assembleia da Comunidade Popular, na qual ocorreu a escolha de dois ex-alunos da EFA de Sem Peixe, dessa vez para cursar o ensino médio profissionalizante na Escola Técnica da Família Agrícola Riacho de Santana, no Estado da Bahia. Novamente, Gilmar de Souza Oliveira foi escolhido para o curso durante um período de 4 anos, retornando a sua cidade no findar do ano de 2002.

Em sua volta, é feita uma reunião em conjunto com representantes da Igreja Católica, do sindicato e da prefeitura. Sua experiência foi compartilhada e foi detalhado o motivo que o levou a escolher os estudos em uma EFA, quais foram as contribuições dessa experiência e de que forma ela poderia ajudar na criação de possíveis diretrizes para implantação da EFA de Acaiaca. Esse processo foi acompanhado pelo Padre João, que nessa altura era prefeito da cidade de Acaiaca eleito no ano de 2000. Padre João sempre foi um entusiasta e bastante comprometido com as causas populares do povo do campo e seu desenvolvimento sustentável. Dessa forma, começam as articulações mais intensas para a criação da EFA e é estabelecida uma parceria com a Universidade Federal de Viçosa (UFV), assim como com o Centro de Tecnologias da Zona da Mata (CTA) e, com isso, surge o Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável.

Apesar de seu papel fundamental, Padre João, que tinha um histórico de luta pela implementação da EFA desde de 1991, entendia que o protagonismo na implementação da EFAP deveria ser do povo da cidade, em especial dos agricultores e suas famílias. Assim, toda liderança que ele exercia se transferia para a população. Costa (2014) e Silva (2018) relatam que a comunidade local se organizou em comissões para visitar comunidades vizinhas, como é o caso de Diogo dos Vasconcelos, Mariana, Guaraciaba, entre outras.

A EFAP nasce, então, tendo a cara da comunidade que lutou pela sua implementação desde a década de 1990. Em abril de 2002, durante a primeira assembleia regional ampliada, constituíram a Comissão Regional Pró-EFA, tendo por objetivo a criação de uma associação para a escola que viria a ser criada. Outro fator que merece destaque foi a assembleia de criação da Associação Regional Escola Família Agrícola-AREFAP, que teria como sede a comunidade de Boa Cama, também em Acaiaca. Esse fato ocorreu em 15 de dezembro de 2003 e determinou as prioridades educacionais da EFAP. Foi definido ali que a escola ofereceria o curso de Ensino Médio com ênfase no técnico de agropecuária e agroindústria, e o público-alvo seriam os estudantes da própria cidade e de cidades rurais vizinhas, como Diogo Vasconcelos, Piranga, Garaciaba, Mariana e Barra Longa.

Dessa forma, no ano posterior, em março de 2004, ocorreu a filiação da AREFAP à AMEFA, tendo então um acordo de convênio com a prefeitura de Acaiaca, o que possibilitou a abertura da escola. Com isso, no mês de abril começou a semana de adaptação da EFAP, que tinha por objetivo selecionar estudantes que formariam a primeira turma, inaugurada em maio de 2004. Por votação popular, a escola recebeu o nome de Escola Família Agrícola de Acaiaca.

Vale ressaltar também a influencia de Paulo Freire na constituição da escola, tanto é que ela levo o nome do educador, Paulo Freire foi diretor do setor de Educação e Cultura do SESI (entre os anos de 1947 a 1954, e superintendente do mesmo entre 1954 a 1957, e sendo nessa experiência que o educador viu a precariedade da educação entre jovens e adultos, onde muito desses indivíduos não sabiam ler e nem escrever e “sentiu o quanto eles e a nação precisavam enfrentar a questão da educação e, mais particularmente, da alfabetização” (GADOTTI, 1997. p. 33).

Após se dedicar a área acadêmica, na qual se tornou Doutor em Filosofia e História da Educação, defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”, Paulo Freire atuou como docente na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de Recife, lecionando Filosofia e História da educação, onde também conseguiu o título de livre-docência pela escola de Belas Artes da cadeira de História e filosofia da educação.

Gadotti (1997), afirma também que ele não se conteve a sua atuação apenas no campo acadêmico, se envolvendo nos movimentos sociais no início dos anos 1960, o movimento por uma educação popular, sendo um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (M.C.P.) do Recife. Por meio desse movimento em que Paulo Freire se destaca no cenário da educação nacional, na qual por meio do Movimento de Cultura Popular no Brasil (MCP) que ele auxiliou a população carente no processo de alfabetização, não apenas no Recife, mas no Brasil todo, e, com isso, ficou “conhecido nacionalmente como educador voltado para as questões do povo” (GADOTTI, 1997.p.40)

“Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o coordenador de debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos pontos e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado” (FREIRE, 2000, p. 111).

Dessa forma, por meio da MPC Freire vai criar o método de alfabetização Paulo Freire, por meio dos círculos de cultura, como foi exemplificado na citação acima, esse processo dispõe de uma “roda de pessoas”, mas não necessariamente formando sempre um círculo. O objetivo é que se torne uma relação organização relacional, na qual nenhuma pessoa assuma o local de destaque, dessa forma, o círculo da cultura prioriza o diálogo, por meio de relações horizontais, sem que ocorra destaque de algum indivíduo no processo educativo.

Sob esta perspectiva, Freire tem como objetivo do círculo de cultura propiciar o diálogo a partir da horizontalidade das interações, sendo assim ele e sua metodologia se colocam contrários à concepção de Educação Bancária, essa por sua vez enxerga a educação como um ato de depósito de conhecimento, na qual o receptor recebe passivamente sem participar do processo educativo, e que segundo Gadotti (1997) o saber passaria dessa forma a ser compreendido como uma espécie de doação de conhecimento, por aqueles que se julgam detentor do conhecimento para os que apresentam ausência dele.

Este modelo de educação bancária reflete a sociedade opressora; é uma dimensão da cultura do silêncio; mantém e estimula a contradição. O educador é o que educa, o que sabe, o que pensa, o que diz a palavra, o que disciplina, o que opta e prescreve a sua opção, o que atua, escolhe o conteúdo programático, representa a autoridade do saber e a autoridade funcional, é o sujeito do processo. Os educandos são os que são educados, os que não sabem, os que seguem a prescrição, têm ilusão de que participam na atuação do educador; acomodam-se ao conteúdo programático, se adaptam ao educador e são objetos do processo. (OLIVEIRA,2002.p. 114-115)

Dessa forma, o círculo de cultura propõe uma educação problematizadora, na qual seu princípio norteador é a estimulação da criatividade e de ações e reflexões autênticas sobre a realidade do indivíduo, podendo dessa forma transformar a sua realidade. Desse modo a EFAP se inspirou na teoria de Paulo Freire para criar uma escola onde o estudante não fosse um mero receptor de informações, fosse estimulado a sua criticidade e potencializado a sua capacidade de mudança de realidade.

A EFAP se apropria dessa teoria freiriana em diversos aspectos além do nome, a auto-gestão da escola que envolve os alunos é fruto dessa teoria, aulas interdisciplinares, os projetos culturais aplicados na escola como a mística, cortejo cultural, aula de violão, e muitas outras, todos esses processos são frutos de uma pedagogia inspirada no Círculo de Cultura, e

conta com a participação de educadores, educandos e direção, em combate à Educação Bancária.

Sendo assim observamos que a participação de Paulo Freire vai além do que dar o nome da escola, as suas teorias são implementadas no cotidiano da instituição para promover um ensino que leve a independência do sujeito do campo, e assim promover a mudança de sua realidade.

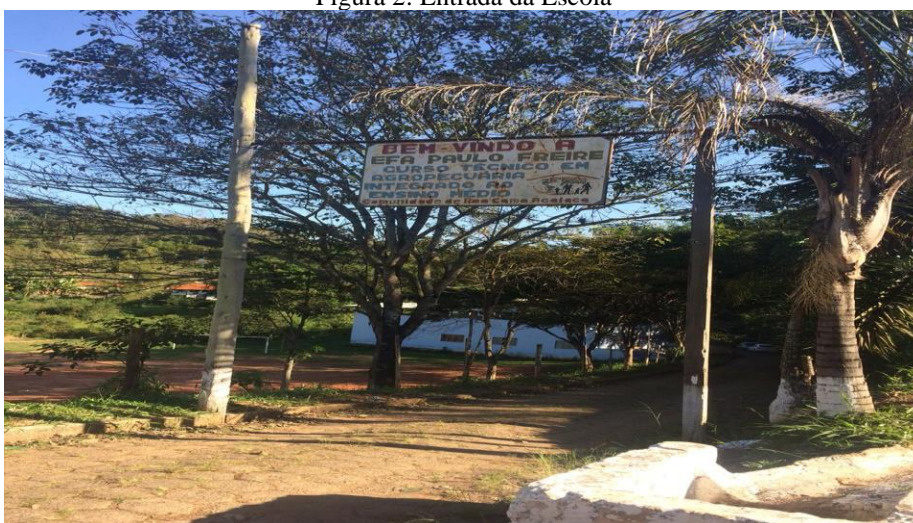
5.2 Espaço e organização da EFAP

Utilizando como base a historiografia sobre as instituições escolares, vamos analisar a Escola Família Agrícola Paulo Freire, de Acaiaca. A Escola fica à margem da rodovia 262, sua entrada é visível e de fácil acesso.

Durante as vistas à unidade escolar da EFAP, foi observado o espaço destinado ao convívio dos alunos, subdividido em várias partes, como vamos descrever aqui. Algumas tarefas foram pré-estabelecidas para os alunos efetuarem, as quais ajudam a manter o bom funcionamento do ambiente escolar.

Começando pelos atributos físicos, observamos a entrada e uma placa de boas-vindas, onde também é facilmente observável o terreno em que a instituição está instalada. Uma rampa segue como caminho para os outros aposentos utilizados pelos alunos. Vejamos a seguinte imagem.

Figura 2: Entrada da Escola



Fonte: Carlos Eduardo Gama.⁴

⁴ As imagens são do arquivo pessoal do autor, e representam o espaço físico da Escola Família Agrícola Paulo Freire de Acaiaca

Quando se chega à Escola via BR 262, temos essa visão de fácil acesso e visível de ambos os lados da pista. Não se encontra dificuldades em relação à localização da Escola, sendo também bem conhecida pela vizinhança, o que ajudou no primeiro contato. Entrando na propriedade, percebemos uma unidade de saúde que atende não somente aos alunos que estudam na instituição, mas a comunidade ao seu redor.

Figura 3: Centro de Saúde

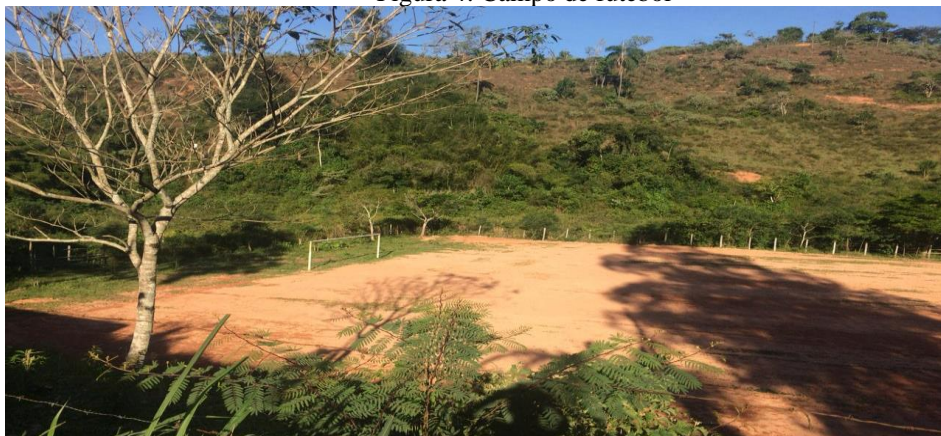


Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Como foi dito acima, o centro de saúde é estratégico para o funcionamento da EFAP, pois dá apoio médico aos monitores e alunos. Como se trata de uma zona rural, não há nas redondezas posto de saúde ou hospital para uma possível emergência.

Já na parte de trás do posto de saúde, encontramos um campo de futebol e de vôlei.

Figura 4: Campo de futebol



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

O campo de futebol é uma área comunitária, utilizada pelos alunos e monitores, onde ocorrem aulas de educação física e outras atividades. Além desse campo de futebol, a Escola também possui um espaço destinado à prática de vôlei.

Após adentrar as dependências da escola e passar pela parte do campo de futebol e do posto de saúde, visualizei áreas de plantio, que de acordo com os alunos e monitores do local serviam para dois objetivos: configurar-se como a parte prática do técnico em agricultura, que a escola oferece em conjunto com o ensino médio, e para uso interno, já que boa parte do que eles comem na propriedade são produzidos ali. Ao fundo corre um rio e mais acima tem uma queda d'água, esse rio é utilizado na plantação produzida e desenvolvida por alunos e monitores. Em geral, a parte disponível para agricultura não é muito extensa, mas é aproveitado ao máximo o espaço que a escola possui.

Além disso, podemos observar áreas direcionadas para a fabricação das mudas utilizadas, fator muito importante para o curso técnico agrícola. Dessa forma, eles produzem mudas, além da plantação de plantas medicinais e alimentos para consumo interno.

Foi observada também uma estrutura ao fundo das plantações, na qual os alunos efetuam a criação de animais, como galinha, coelho, porco, entre outros.

Figura 5: Plantação



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Figura 6: Plantação



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Novamente, pensando em uma sustentabilidade e exercitando um dos princípios que norteiam a instituição, pois ela se propôs a oferecer além do ensino médio um ensino técnico para qualificar os estudantes em técnico agrícola, e assim profissionalizar esses indivíduos para trabalhar em suas propriedades familiares, foi desenvolvido um viveiro, no qual eles produzem as mudas das plantas. Dessa forma, a sua produção se torna independente, o que é um fator interessante, pois em relação ao plantio a EFAP é basicamente autossuficiente.

Figura 7: Viveiro de mudas



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

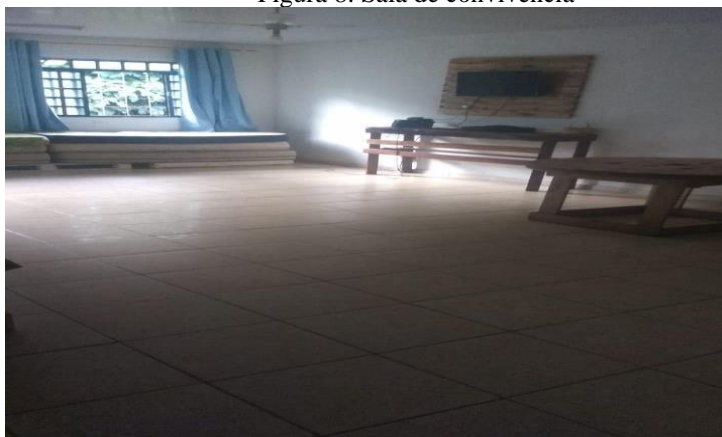
Ainda sobre a estrutura física, ela é simples e necessita de melhorias, o que os colaboradores buscam por meio de convênios com particulares, Estado e familiares. Segundo relatos de funcionários e alunos, por meio das ferramentas e recursos oriundos de convênios costurados pela Associação das Famílias, com o apoio de movimentos sindicais e organizações sociais, ocorreu uma operação conjunta que envolveu os profissionais da escola

e os jovens alunos, para realizar as adaptações e melhorias do prédio escolar da Escola Família Agrícola, prédio esse que foi cedido pela Prefeitura Municipal de Acaiaca.

Além dessa estrutura, encontramos um segundo prédio, que podemos observar na Figura 1, presente no capítulo 3 desta dissertação, na qual encontra-se instalações de sala de aula, pátio para lanche, cozinha, parte administrativa da instituição, dormitórios dos alunos e monitorias, sala de recreação, biblioteca, sala de informática e área com lavatório comum.

Além disso, o prédio principal conta com dormitórios e banheiros para os estudantes. Possui uma área de recreação no andar superior, na qual foi possível encontrar colchonetes com paletes embaixo, simulando um grande sofá. Esse ambiente possui televisão com acesso a diversos canais e é utilizado como forma de entretenimento para os alunos e funcionários em momentos vagos. Nessa sala também ocorrem jogos, como baralho e similares.

Figura 8: Sala de convivência



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Ainda no segundo andar temos a estrutura da biblioteca, que com o apoio da comunidade e do Estado foi equipada com alguns exemplares de livros, que são utilizados nas pesquisas feitas pelos alunos e como material didático na sala de aula. Ao lado da biblioteca, temos a sala de informática, equipada com computadores conectados entre si, mas não possuem, ainda, acesso à internet. O equipamento é utilizado apenas como aprendizagem nos conhecimentos de informática, não podendo, portanto, ser usado para a realização de pesquisas via internet.

Figura 9: Biblioteca



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Além disso, podemos destacar nesse mesmo andar o espaço reservado para a limpeza das roupas. A lavanderia é um espaço compartilhado, como a maioria dos espaços que a Escola possui, sendo cada aluno o responsável por lavar a sua roupa e trazer de casa seu próprio material de limpeza.

Outro fator importante, não deixado de lado no momento de estabelecer os métodos pedagógicos, foi o ensino musical. Mesmo com espaço limitado e escassez de recursos, a Escola possui uma sala específica para o desenvolvimento da música e suas facetas, dando um leque de opções maior a esses jovens.

Figura 10: Sala de música



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

No primeiro andar, notamos que os espaços são divididos em salas de aula dos 3 anos do ensino médio, o qual é conjugado com o técnico agrícola. Interessante observar que nessas salas de aula, apesar da estrutura física deixar a desejar, existe um ambiente bem acolhedor, que se materializa em ações desenvolvidas em sala de aula. São fixadas nas paredes, decorando o ambiente, mensagens de inclusão, de combate ao machismo e de incentivo à luta popular. Tais temas são muito comuns nesses espaços de sala de aula, além de fazer parte do cotidiano, nas atividades aprendidas.

Figura 11: Cartaz sobre luta social



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Esse cartaz também diz muito sobre o projeto político pedagógico que a Escola desenvolve, que é baseado na participação popular tanto da juventude como dos trabalhadores do campo. Essas pessoas se uniram para reivindicar uma educação deles e para eles, não sendo uma cópia vinda do meio urbano:

Tudo isso contribui para que o jovem saiba avaliar e refletir sobre o sistema sócio-econômico e político vigente, de forma que os conhecimentos, habilidades, valores e formas, não se tornem somente instrumentos mensuráveis pelo mercado, mas, algo que pertença de maneira autônoma à pessoa jovem (PPP EFA Paulo Freire, 2018-2019).

Continuando a análise nesse mesmo andar, observamos um ambiente destinado à confraternização de alunos e monitores, formado por mesas e cadeiras de madeira. Um lugar

inclusive onde ocorre a mística, um momento de descontração desenvolvido pelos jovens, sendo uma atividade rotativa entre eles, na qual cada dia é de responsabilidade de um grupo.

Ao lado desse espaço, encontra-se a cozinha, local onde é preparado o café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde e janta. O sistema de utilização desse espaço segue a mesma lógica dos outros, é feita uma escala de cozinha, onde cada grupo reveza a utilização para fazer as refeições.

Figura 12: Cozinha 1



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Figura 13: Cozinha 2



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

A Escola tem uma estrutura simples e básica. De acordo com relatos de dirigentes e alunos, a instituição é mantida por meio da ajuda da sociedade e do governo. Dentro do prédio

são bem marcantes as frases e imagens que fazem referência à história de luta social que levou a união do trabalhador do campo, bem como diversos cartazes sobre movimentos sociais.

Além dessas características, a Escola cria animais, que ficam no fundo do prédio principal. Uma observação importante é que tanto a criação desses animais como a plantação e a manutenção da instituição escolar são feitas com a colaboração de todos, por meio de revezamento. Sendo assim, o grupo aprende sobre responsabilidade e compromisso, o que mostra também que a escola é fruto da luta social de seu povo e deve ser preservada.

Figura 14: Viveiro de animais



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Figura 15: Viveiro de animais



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Figura 16: Viveiro de animais



Fonte: Carlos Eduardo Gama.

Uma característica importante da Escola é que, pelo fato de ser uma instituição que ensina aos seus alunos sobre o conceito de agricultura familiar, praticamente tudo que eles consomem de alimento é produzido pelos próprios alunos e monitores das EFAs, tendo algumas exceções por conta da limitação de espaço para plantio, os produtos de limpeza e outros industrializados.

Além desses atributos, temos a organização de tarefas pré-estabelecidas, onde alunos, monitores e a direção dividem entre si as tarefas do cotidiano da Escola, formando as Equipes de Auto-organização dos estudantes da EFAP. Tal iniciativa configura-se como um método pedagógico que possibilita a todos os alunos o aprendizado das tarefas de manutenção da Escola, fazendo com que eles se sintam parte do funcionamento da mesma. São feitos vários grupos para efetuar as tarefas, as quais se revezam com o passar do tempo para que todos possam ter conhecimento de todas as áreas. Esses grupos funcionam também para que os alunos entendam a dinâmica da escola e sua engrenagem, a qual só funciona com a colaboração de todos. Mostra-se também nessa prática a importância do trabalho em equipe para construir um objetivo comum.

Os nomes dados aos grupos de trabalho fazem referência à área de educação e à luta por direitos humanos do povo do campo em geral, promovendo uma educação que se assemelha ao projeto político pedagógico que a EFAP quer implementar, o qual se apoia na

educação popular e na alternância. Há também uma defesa pela convivência harmônica com a natureza, respeitando o direito do povo campesino de sobreviver na terra. Por isso vamos encontrar nomes como Paulo Freire, Darcy Ribeiro e Irmã Dorothy, que representam ideais presentes na EFAP.

O primeiro Grupo vai ser definido pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da EFAP como Equipe Dom Luciano, o qual tem por objetivo manter o ambiente limpo e agradável, para que assim seja possível o preparo dos alimentos:

Quadro 1: Equipes de Trabalho da Escola

Nº	Equipe	Espaço	O que fazer?	Sessão
01	Dom Luciano	Cozinha e Janta	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer limpeza geral nos fogões a cada 2 dias. - Varrer e passar pano no chão 2 x ao dia. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Manter vasilhas e equipamentos limpos. - Separar os lixos do espaço e dar destino correto. - Manter o fogão a lenha e a gás limpo. 	
		Esquentar Janta	<ul style="list-style-type: none"> - Esquentar a janta e separar restos de comida. 	
		Café e lanche	<ul style="list-style-type: none"> - Coar café pela manhã. - Lavar vasilhas do café da manhã. 	
		Loucas almoço e jantar.	<ul style="list-style-type: none"> - Lavar pratos, garfos, talheres. - Manter a pia e suportes de pratos limpos. - Enxugar o chão no local da pia. - Separar os lixos do espaço e dar destino correto. 	
		Panelas almoço e jantar.	<ul style="list-style-type: none"> - Lavar e guardar - Lavar as pias. 	
		Fundos	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer, lavar e passar pano no chão. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Ornamenta o espaço com plantas e outros. - Separar os lixos do espaço e dar destino correto. - Cuidar do bebedouro. - Organizar o espaço dos rodos e vassoura. 	
		Refeitório	<ul style="list-style-type: none"> - limpar mesas, bancos, Varrer e passar pano no chão - Tirar as teias de aranha das paredes. - Limpar os vidros das janelas. 	

		Bombeiro	<ul style="list-style-type: none"> - Ornamenta o espaço com plantas e outros. - Separar os lixos do espaço/destino correto. - Manejo do Sistema de água. - Manejo jardim/bancos barrancos. - Manejo dos móveis do espaço. 	
--	--	-----------------	--	--

Fonte: PPP EFA Paulo Freire - 2018-2019.

Esse sistema ocorre, pois a metodologia da Escola busca o aprendizado também por meio da ação, não somente pelo conteúdo analítico. O segundo Grupo a ser exemplificado é a equipe Darcy Ribeiro, que vai manter os espaços limpos e organizados e desenvolver o autoaprendizado:

Quadro 2: Equipes de Trabalho da Escola

Nº		Equipe	Espaço	O que fazer?	Sessão
02		Darcy Ribeiro	Dormitório Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer e passar pano no chão todo dia. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Separar os lixos do espaço/destino correto. - Arredar todas as camas e demais moveis 2 vezes por semana. <p>Ter um aluno do grupo que monitore a organização do dormitório.</p>	
			Banheirinho Feminino	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer e lavar o chão e vaso 2 x por dia. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Separar os lixos do espaço/destino correto. - Arredar todos os moveis 2 x por semana. 	
			Lavanderia e escada.	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer e passar pano no chão diariamente. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Ornamenta o espaço com plantas e outros. - Separar os lixos do espaço/destino correto. - Organizar o espaço dos rodos e vassoura. - Fazer manutenção do varal. - Lavar as pias sempre que necessário. - Não lavar roupas no horário da manutenção. - Ter horário para lavar roupas. 	
			Dormitório	<ul style="list-style-type: none"> - limpar as mesas e cadeiras - Varrer e passar pano no chão 	

			e Banheiro de monitora	- Tirar as teias de aranha das paredes - Limpar os vidros das janelas - Ornamenta o espaço com plantas e outros - Separar os lixos do espaço/destino correto.	
			Sala de Vídeo e corredor 2º andar.	- limpar as mesas e cadeiras - Varrer e passar pano no chão - Tirar as teias de aranha das paredes	
			Biblioteca	- Limpar os vidros das janelas - Ornamenta o espaço com plantas e outros	
			Casa Digital	- Separar os lixos do espaço/destino correto. - Retirar poeiras dos livros e prateleiras.	
			Auditório	- Manter os livros limpos, organizados e catalogados com controle e orientação de uso.	

Fonte: PPP EFA Paulo Freire - 2018-2019.

O terceiro grupo, Margarida Alves, tem uma organização semelhante, que também possui a responsabilidade de manter os locais determinados em ordem e com boa higiene:

Quadro 3: Equipes de Trabalho da Escola

Nº	Equipe	Espaço	O que fazer?	Sessão
03	Margarida Alves	Dormitório Masculino	- Varrer e passar pano no chão 2 x ao dia. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas. - Separar os lixos do espaço/destino correto. - Arredar e limpar as camas, prateleiras e outros - Manter o dormitório fechado nos momentos de aulas.	
		Banheirinho da serpentina, salinha dos armários e Sala Técnica.	- Limpar e passar pano 1 x ao dia. - Tirar teia de aranha. - Separar os lixos do espaço/destino correto. - Limpar vidros e prateleiras. - Organizar as ferramentas e controlar o uso. - Colocar um quadro no local para que cada um que pegar algum tipo de ferramenta, deixe o seu nome e o nome da ferramenta.	
		Salas da frente	- Separar os lixos do espaço/destino correto. - Varrer e passar pano no chão 2 x ao dia. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar os vidros das janelas.	
		Corredores	- Manter organizado o quadro, as prateleiras e os livros.	

			<ul style="list-style-type: none"> - Ornamentar com plantas e outros. - Colocar datas e atividades diárias no canto do quadro. 	
		Dormitório Masculino	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer e passar pano no chão e limpar janelas. - Tirar as teias de aranha das paredes, prateleiras e teto. 	
		Sala interna	<ul style="list-style-type: none"> - Separar os lixos do espaço/destino correto. 	
		sala Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - Arredar e limpar os computadores moveis e outros. - Manter o local fechado nos momentos sem atividades. 	
		Banheiro Masculino	<ul style="list-style-type: none"> - Varrer, lavar e passar pano no chão 2 x ao dia. - Tirar as teias de aranha das paredes e teto. - Limpar janelas e portas. 	
		Banheiros dos Monitores Feminino.	<ul style="list-style-type: none"> - Ornamenta o espaço com frases educativas. - Separar os lixos do espaço/destino correto. - Organizar equipamentos e materiais de limpeza. - Manter as pias limpas parte de cima e de baixo. - Manter funcionando sistema elétrico e hidráulico. 	
		Secretaria		

Fonte: PPP EFA Paulo Freire - 2018-2019.

Já a equipe Irmã Doroth, tem por objetivo diversificar a produção de alimentos para o autoconsumo da EFAP, dessa maneira, eles ampliam seus conhecimentos, colocando em prática as teorias aprendidas e também melhorando a qualidade alimentar da escola:

Quadro 4: Equipes de Trabalho da Escola

Nº	Equipe	Espaço	O que fazer?	Sessão
		Horta Prédio	Cuidar da Casa de ferramentas	
			Cuidar da limpeza dos passeios ate os fundos atrás da cozinha.	
			Organizar a horta na parede dos fundos da cozinha	
			Aguar as plantas diariamente manha e tarde.	
			Manejo permanente das plantas.	
			Usar métodos e princípios agroecológicos.	
			Manter um planejamento permanente da produção em sintonia com a monitora de cozinha.	
			Fazer sementeiras e diversificar a produção.	
			Separar os lixos do espaço e dar destino correto.	
			Cuida permanente com as ferramentas e demais materiais.	
			Produzir adubos e caldas alternativas.	

04	Irmã Doroth		Produzir compostagens orgânicas.	
			Cuidar das ferramentas e insumos.	
			Fornecer ferramentas.	
			Fazer um cartaz para que cada grupo tenha acesso a suas atividades.	
	Horta Circular		Organizar a horta circular.	
			Aguar as plantas diariamente manha e tarde.	
			Manejo permanente das plantas.	
			Usar métodos e princípios agroecológicos.	
			Manter um planejamento permanente da produção em sintonia com a monitora de cozinha.	
			Fazer sementeiras e diversificar a produção.	
			Separar os lixos do espaço e dar destino correto.	
			Produzir adubos e caldas alternativas.	
			Produzir compostagens orgânicas.	
			Cuidar das ferramentas e insumos	

Fonte: PPP EFA Paulo Freire - 2018-2019.

A próxima equipe vai agir para diversificar a produção de mudas, o que auxilia sua aprendizagem e também atende a EFAP, além de atender um público externo, como a família dos alunos e o mercado.

Quadro 5: Equipes de Trabalho da Escola

Nº	Equipe	Espaço	O que fazer?	Sessão
	Chico	Viveiro	Cuidar das ferramentas.	
			Cuidar da limpeza o entorno do viveiro.	
			Preparar ingredientes para encher sacolinhas.	
			Aguar as plantas diariamente manha e tarde.	
			Manejo permanente das plantas.	
			Usar métodos e princípios agroecológicos.	
			Manter um planejamento permanente da produção em sintonia com a realidade da região no aspecto de período de sementes e de demandas de mudas.	
			Fazer sementeiras e diversificar a produção.	
			Separar os lixos do espaço e dar destino correto.	
			Cuida permanente com as ferramentas e demais materiais.	
			Produzir adubos e caldas alternativas.	
			Produzir compostagens orgânicas.	

05	Mendes		Cuidar das ferramentas e insumos	
			Buscar esterco e terra com antecedência.	
			Cada aluno trazer mudas da sua região.	
		Pomar	Plantar novas mudas e explora-la. Vendendo ou doando.	
			Aguar as plantas menores quando necessitar.	
			Manejo permanente das plantas das bananeiras, frutas e demais plantações.	
			Usar métodos e princípios agroecológicos.	
			Manter um planejamento permanente da produção em sintonia com a monitora de cozinha.	
			Fazer sementeiras e diversificar a produção.	
			Separar os lixos do espaço e dar destino correto.	
			Produzir adubos e caldas alternativas.	
			Produzir compostagens orgânicas.	
			Cuidar das ferramentas e insumos	

Fonte: PPP EFA Paulo Freire - 2018-2019.

Temos também a equipe Paulo Freire, que atua com o objetivo de diversificar a produção, trazendo benefícios para a EFAP, e também manter o ambiente limpo e higienizado:

Quadro 6: Equipes de Trabalho da Escola

Nº	Equipe	Espaço	O que fazer?	Sessão
06	Paulo Freire	Jardim prédio	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer podas e colocar esterco. - Fazer podas e diversificar o plantio - Colocar lixeiras. - Coletar e separar os lixos. - Molhar diariamente. -colocar lixeiras e placas orientativas. 	
		Horta Medicinal	<ul style="list-style-type: none"> - Podar, estercar e ampliar o plantio de mudas e sementeiras. - Colocar placas indicativas. - Construir outro local de lavar veículos. -diversidades de plantas que possam ser utilizadas. -fazer sementeiras e ampliar o plantio. 	
		Jardim Salão	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer podas e colocar esterco. - Fazer podas e diversificar o plantio - Colocar lixeiras. - Coletar e separar os lixos. - Molhar diariamente 	

		Salão 1º e 2º andar.	- Manter limpo, com água e iluminação antes, durante e após os eventos. - Coletar e separar os lixos.	
		Sistema de lixo	- Manter o sistema organizado. - Criar placas e frases educativas e orientativas. - Monitorar a chegada de lixos.	
		Chegada	- Manter limpo e pintado o meio fio da BR até a porteira de D. Jovita. - Podar e diversificar as plantas. - Manter a ponte pintada e limpa. - Ampliar as lixeiras de coletar lixos.	
		Espaço de Lazer campo e quadra gramados	- Colocar lixeiras. - Coletar e separar lixos - Manter a grama cortada - Plantar árvores - Manter organizadas as redes e gols.	

Fonte: PPP EFA Paulo Freire - 2018-2019.

E, por último, temos a equipe Che Guevara, que também tem o foco de diversificar as produções, debatendo ajustes e expondo os planejamentos:

Quadro 7: Equipes de Trabalho da Escola

Nº	Equipe	Espaço	O que fazer?	Sessão
07	Che Guevara	Animais	Cuidar da pocilga, do galinheiro, das casinhas dos coelhos e codornas.	
			Cuidar da limpeza dos passeios.	
			Aguar as plantas diariamente manha e tarde.	
			Manejo permanente dos animais.	
			Usar métodos e princípios agroecológicos.	
			Manter um planejamento permanente da produção em sintonia com a monitora de cozinha.	
			Buscar de forma permanente as perspectivas de diversificar a produção.	
			Separar os lixos do espaço e dar destino correto.	
			Cuidado permanente com as ferramentas e demais materiais.	
			Produzir adubos e caldas alternativas.	
			Produzir compostagens orgânicas.	
			Retirar os restos de alimentos da cozinha e manterem local	

			apropriado.	
			Manter os baldes limpos.	
			Manter um planejamento orientativo de alimentação dos animais	
			Em local visível.	
			Coletar ovos.	
			Planejar a ampliação da produção de animais.	

Fonte: PPP EFA Paulo Freire - 2018-2019.

5.3 Organização pedagógica

O objetivo da EFAP é atender um público específico, o do campo, sendo esse formado por filhos e filhas de agricultores ou jovens indicados pelas famílias que compõem a Associação Regional da EFAP, os Sindicatos de Trabalhadores Rurais e Associações de Pequenos Produtores da região.

Para efeito de financiamento e manutenção da EFAP, são feitos projetos e parcerias com a Prefeitura Municipal de Acaiaca. A Escola em si não depende 100% da ajuda estatal, na realidade, é pelo trabalho das Associações das Famílias, junto com o sindicato, que conseguem boa parte das verbas, seja com parceria privada ou com o Estado. Essas famílias também ajudam com as doações, principalmente as dos educandos, para que assim possam garantir sua estada e alimentação.

Com efeito de comparação, nos últimos anos, as EFAs de Minas Gerais mobilizaram um apoio financeiro junto à Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, que rendeu uma estabilidade maior para as escolas em todo o Estado e deu origem a um programa de financiamento e apoio, o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Famílias Agrícolas do Estado de Minas Gerais.

Por meio do Decreto 43978/2005 e da Resolução Estadual nº 684, de 04 de julho de 2005, esse projeto se regulamentou na Lei nº 14.614, de 31 de março de 2003, um grande avanço para o desenvolvimento das EFAs em geral. Foi instituído um Programa para o pagamento de bolsa aos alunos regularmente matriculados nas EFAs de MG, fato que, além de garantir a permanência do aluno, dá um estímulo extra.

Dessa forma, tem-se uma expectativa de que durante o curso de formação o aluno do Curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio tenha adquirido conhecimentos suficientes para intervir no meio familiar, social e profissional. O objetivo disso é que ele se torne um cidadão independente e consiga desenvolver cidadania de maneira plena, gerando desenvolvimento e conhecimento para o meio rural e uma identidade do sujeito com a sua terra.

O Estágio Supervisionado é dividido ao longo dos três anos correspondentes aos anos do curso de ensino médio com o técnico. A carga horária de 360 horas, sendo divididas em 80 horas no 1º ano, 120 horas no 2º ano e 160 horas no 3º ano.

A realização dos estágios ocorre sob a orientação e acompanhamento da Coordenação de Estágios da EFA e de preferência devem ser realizados no período letivo da alternância no meio familiar e sócio-profissional. Os estágios são divididos em três áreas: a metodológica, na qual ocorre o intercâmbio com outras EFAs, possibilitando ao aluno conhecer e participar do cotidiano da formação de jovens e famílias do campo, com o mínimo de 80 horas; a de relevância social, que visa capacitar o aluno como agente de desenvolvimento social local, com o mínimo de 120 horas; e, por fim, a área técnica, que possui o objetivo claro de desenvolver as habilidades e os conhecimentos necessários ao técnico em agropecuária, com o mínimo de 160 horas.

A Escola Família Agrícola Paulo Freire possui o regime de alternância quinzenal, e ao todo tem duração de três anos. O aluno que decidir ingressar na Escola, mesmo que tenha feito o primeiro ano do ensino médio, é obrigado a cursar novamente o primeiro ano, pois somente assim o aluno se forma em técnico e no ensino médio pela instituição.

O curso é dividido em 200 dias letivos. Como dito anteriormente, existe uma alternância quinzenal de 15 dias de Tempo Escola (TE) e 15 dias de Tempo-Comunidade (TC), sendo tal prática norteadada pela Pedagogia da Alternância. Quando falamos em TE, os jovens educandos se concentram na escola pelo período de duas semanas em regime de internato. Durante esse período, o aluno efetua a organização de sua pesquisa e plano de estudo a ser realizado durante o TC. Durante o TC, os educandos desenvolvem seus projetos estudados no período TE, realizando uma observação minuciosa do objeto de pesquisa e o descrevendo posteriormente, para quando retornarem à escola fazerem reflexões e trocarem experiência.

Sobre a Matriz Curricular, vamos encontrar a base nacional comum curricular. Sendo assim, temos matérias como matemática, história, geografia, língua portuguesa, línguas

estrangeiras (inglês ou espanhol), biologia, química, filosofia, sociologia, artes e educação física, ofertadas para todos os alunos.

Além disso, tem-se a formação técnica em ciências agrárias, a qual conta com matérias como agricultura, zootecnia, administração e economia rural, legislação e políticas da agricultura familiar, agroindústria familiar, agroecologia e informática aplicada. Esses estudos são divididos em 200 dias letivos ao ano, como já dito. O ritmo da alternância se baseia em 9 sessões escolares durante o ano, de 15 dias, e 10 estadias sócio-profissionais.

A matriz curricular também contempla atividades complementares, sendo elas o Plano de Estudo, Serão de Estudo, Caderno da Realidade, Projeto Profissional do Jovem e Estágio Voluntário, instrumentos pedagógicos inerentes à Pedagogia da Alternância, não fazendo parte da matriz curricular e entrando como atividades complementares, como dito acima.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta dissertação trouxe perspectivas sobre o campo que até então não compartilhávamos. Nossa experiência com a EFAP nos fez enxergar de forma distinta a realidade em que a educação no campo se encontra. Apesar de precária e necessitar de políticas públicas que atuem em prol de projetos que desenvolvam sua autonomia, encontramos muita força de vontade e luta social, o que nos proporciona reflexão e aprendizado sobre como conduzir a educação em geral, sempre buscando pensar em primeiro lugar no aluno e em como encaixar sua visão de mundo na educação oferecida.

A formação dos jovens do campo nesse modelo apresentado vai além de uma concepção que visa a preparação desse sujeito para o mercado de trabalho. Esses jovens são estimulados para o amadurecimento como cidadãos do campo e para o despertar de um sentimento de pertencimento, onde é possível enxergar o comprometimento com a realidade do campo, assim como o desenvolvimento de habilidades para o desenvolvimento sustentável. Métodos de tratamento da terra que não vão agredir o solo, o desenvolvimento da policultura, a agricultura familiar e o preparo para sobreviver e crescer com esses métodos demonstram que é possível ter uma qualidade de vida morando em seu local de origem e que a migração para cidade é uma opção e não uma obrigação. Salienta-se aqui que a aproximação do campo com a cidade não é descartada, principalmente quando se considera a diversificação dos empregos ofertados, a oferta de tecnologias antes inerentes à cidade e o acesso ao lazer.

A EFAP, dessa forma, torna-se um modelo de escola para formação do jovem do campo, isso nos conteúdos analíticos tradicionais, na qual o aluno aprende a base curricular comum, o que significa um grande avanço, visto que, apesar do crescimento nos números de pessoas que tiveram acesso à escolarização, os níveis de abandono escolar no campo é ainda um grande problema para a erradicação do analfabetismo nos dias de hoje. Além disso, esses jovens são capazes de compreender a sociedade em que vivem e a luta social que os cercam, algo fundamental para o sentimento de pertencimento ao campo. Sem contar a possibilidade de trazer melhorias para o local onde vivem, pois dessa forma continuam na luta por um campo com mais igualdade e oportunidades.

Observamos também a forma com que a “nova ruralidade” afeta o campo e consequentemente a EFAP. As pessoas estão cada vez mais conectadas e tendo acesso a lazer e a novas formas de trabalho que vão além da agricultura e pecuária, como dito anteriormente, isso não significa o desaparecimento do rural, pelo contrário, é o acesso do povo do campo aos artefatos que a cidade já desfruta. O advento da tecnologia traz a mecanização do campo e

intensifica essa situação, dessa forma, a sociedade do campo passa a ter essas e outras demandas.

O processo de “nova ruralidade” entre os alunos parece ambíguo, na medida em que observamos características da cultura local e traços comportamentais de uma cultura mais ampla. Foi observada, por exemplo, a presença do rap e do funk durante as imersões na Escola, nas quais os jovens utilizavam seus celulares para ouvir músicas ou se conectarem a redes sociais no tempo livre oferecido. Em contrapartida, a EFAP trabalha para que a cultura local seja lembrada e vivenciada. Com referências claras à luta social por um campo mais justo e igualitário, encontramos cartazes com dizeres e organizações tradicionais do campo, músicas com esse conteúdo e dinâmicas que possuem grande aceitação perante os jovens da EFAP.

Portanto, o acesso ao lazer, saneamento básico, aos bens de consumo e serviços, vem de forma categórica, encurtando a diferença entre os meios rurais e urbano, transformando a vida e as relações no meio rural. Isso é percebido fortemente no gosto musical, retomando o exemplo anterior, que segue uma tendência urbana entre os jovens na medida em que também aumenta o uso de tecnologias, geralmente atribuídas aos jovens do meio urbano, como celular, internet, tendências da moda, entre outros.

Por meio do projeto político pedagógico da Escola, foi possível concluir que a instituição atua juntamente com o objetivo de construir princípios que fortaleçam o movimento da educação popular/educação do campo, e isso, como observado, não é feito de forma isolada em um movimento escola/aluno. O envolvimento da EFAP com a comunidade e com a família dos jovens alunos faz com que esses princípios sejam também trabalhados fora dos portões da instituição. Existe, pois, uma valorização do desenvolvimento sustentável no campo, demonstrando para a comunidade que é possível ter uma vida com qualidade no meio rural, tendo acesso à lazer, trabalho e formação profissional, este proporcionado pela EFAP com seu curso de técnico em agropecuária.

Dessa forma, podemos afirmar que a Escola proporciona uma contribuição enorme para o desenvolvimento de um campo mais igualitário e consciente, na medida em que ela trabalha com a Pedagogia da Alternância, entrando no campo da educação popular e da educação do campo. Ocorre ali uma articulação entre a prática feita na Escola e o convívio familiar, de forma a envolver os alunos, familiares e a comunidade em todo o processo. Trabalha-se com a necessidade de se ter conhecimento teórico além da prática, valorizando os dois processos.

Com relação às perspectivas dos sujeitos, a narrativa desenvolvida reflete o que foi observado durante as visitas a EFAP. A maioria tem o sonho de continuar estudando, ingressar em um curso superior, e a preferência da maioria se dá pelo curso de agronomia na Universidade Federal de Viçosa. O ensino da EFAP é visto como diferencial e como responsável por proporcionar um conhecimento maior sobre a terra e a cultura local.

Por último, observamos que, apesar das dificuldades, a EFAP desenvolve um papel fundamental para a construção de uma educação do campo que proporcione independência para o trabalhador rural, onde ele pode se desenvolver sem a necessidade de emigrar. A alternância consegue diminuir a problemática entre a teoria e o trabalho, sendo a importância do trabalho respeitada na medida em que se conhece com propriedade o que é desenvolvido. Com a ajuda do estágio é feito um aprimoramento desses conhecimentos, avalia-se o conhecimento teórico e procura-se incentivar o interesse em adquirir novos conhecimentos. Além disso, a responsabilidade e a disciplina, assim como a assiduidade, são comportamentos valorizados e estimulados, a fim de preparar o jovem para exercer o trabalho no campo, se assim desejar, de forma sustentável e técnica.

A EFAP prepara o indivíduo para a inserção no mercado de trabalho no campo da agropecuária, sem a necessidade de migração. Existem alunos que querem seguir orientações profissionais diversas, vislumbrando outras profissões, mas boa parte tende a escolher por trabalhar em suas propriedades ou em cursos superiores como agronomia, zootecnia e afins.

7 REFERÊNCIAS

- ALMADA, F. A. C. *A experiência educativa de uma casa familiar rural e suas contribuições para o desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento sustentável do trópico úmido) – Universidade Federal do Paraná, Belém, 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622007000200005&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 20 de outubro de 2019.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 65-86.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 10 de novembro de 2019.
- BRITO Flávia Lorena; PERIPOLLI, Odimar João. Origem e desenvolvimento o Capitalismo no Campo: Uma discussão para além dos números. *Revista Nera*, Presidente Prudente, ano 20, n. 40, p. 46, set./dez. 2017.
- BUFFA, E. História e filosofia das instituições escolares. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D. (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 25-38.
- CALDART, R. S. Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.
- _____. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). *Por uma educação do campo*. Brasília: Incra/MDA, 2008, p. 67-86. Disponível em: https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/por_uma_educacao_do_campo.pdf. Acesso em 10 de nov. 2019.
- _____. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 87-131.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 147-158.

_____. CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (Org.). *Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 63-83.

_____. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CAMARANO, A. A.; ABRAMOVAY, R. Êxodo rural, envelhecimento e masculinização no Brasil: panorama dos últimos cinquenta anos. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 45-66, jul./dez. 1998.

CARNEIRO, M. J. O ideal rurbano: campo e cidade no imaginário de jovens rurais. In: SILVA, F. C. T.; SANTOS, R.; COSTA, L. F. C. (Orgs.). *Mundo rural e política: ensaios interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Campus, 1998, p. 1-19.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

COSTA, M. N. C. *Projetos de vida e campo de possibilidades dos jovens estudantes da Escola Família Agrícola Paulo Freire de Acaiaca (EFAP)*. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

DAMASCENO, M. N.; THERRIEN, J.; CALAZANS, M. J. C. (Orgs). *Educação e escola no campo*. Campinas: Ed. Papyrus, 1993.

DELGADO, G. C. Expansão e modernização do setor agropecuário no pós-guerra: um estudo da reflexão agrária. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 157-172, set/dez, 2001.

DURHAM, E. R. *A caminho da Cidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

ENTRENA DURÁN, F. Cidades sem limites. In: MACHADO, J. A. (Org.). *Trabalho, Economia e Tecnologia: novas perspectivas para a sociedade global*. São Paulo: Tendenz, p. 55-90, 2003.

FENANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

_____. Territórios da educação do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. F. A.; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERREIRA, B.; ALVES, F. Juventude Rural: alguns impasses e sua importância para a agricultura familiar. In: CASTRO, J. A. (Org.). *Juventude e Políticas sociais no Brasil*. Brasília: IPEA, 2009.

FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADOTTI, M. Paulo Freire: uma biobibliografia. Cortez editora. 1997.

GASQUES, J. G. et al. (Org.). *A agricultura brasileira: desempenho, desafios e perspectivas*. Brasília: IPEA, 2010.

GATTI JUNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JUNIOR, D. (Orgs.). *Novos temas em história da educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 3-24.

GIMONET, J. C. *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GÓMEZ, A.I. P. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: PIRES, A. M. *Educação do campo como direito humano*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 53-63.

JULLIARD, E. Urbanisation des campagnes. *Études Rurales*, Lyon, n. 49-50, p. 5-10, jan./jun. 1973.

JUNQUEIRA, A. H. Narrativas do rural brasileiro na obra teleficcional de Benedito Ruy Barbosa: territórios do imaginário do desejo e dos conflitos pela terra. *Revista Mídia e Cotidiano*, Niterói, v. 11, n. 2, p. 1-15, 2017.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, R. E. *Um olhar sobre a educação rural brasileira*. Brasília: Universia, 2008.

MASSIMI, M. História das idéias psicológicas no Brasil, em obras do período colonial. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.

MATHIEU, N. La notion de rural et les rapports ville-campagne en France. *Économie rurale*, Lyon, n. 247, p. 11-20, 1998.

MELO, É. F. *Limites e possibilidades do plano de estudo na articulação trabalho-educação na Escola Família Agrícola Paulo Freire*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2013.

MENNUCCI, S. *Discursos e Conferências Ruralistas*. São Paulo, 1946.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. Escola do Campo. In: CALDART, R. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012, p. 326-333.

MOURA, R. C. A. *Pedagogia da Alternância: limites e perspectivas do PROJOVEM campo em Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2011.

NASCIMENTO, C. G. Escola Família Agrícola: uma resposta alternativa à educação do meio rural. *Revista UFG*, Goiás, v. 7, n. 1, p. 54-57, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/49114/24114>. Acesso em: 30 de out. 2019.

NOSELLA, P. *As origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

Oliveira, P. C. (2002). *Conscientização e liberdade na filosofia da educação de Paulo Freire*. Tese de Doutorado não publicada, Pontificiam Universitatem S. Thomae, Roma

OLIVEIRA, A. U. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. *Revista Terra Livre*, São Paulo, v. 2, n. 21, p. 113-156, jul./dez. 2003.

_____. *Agricultura e Indústria no Brasil*. Campo-Território, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 5-64, ago. 2010.

PACHECO, J. C. A. Intensidades e conexões de um sujeito em sua trajetória na complexidade do movimento das Escolas Famílias Agrícolas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

PARENTE, C.M.D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* Rio de Janeiro, V.22, n 82. P. 69, jan/mar 2014

PESSOTTI, A. L. *Escola Família Agrícola: uma alternativa para o ensino Rural*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1978.

QUEIROZ, J. B. P. *Construção das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional*. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, M. *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação, princípios*. São Paulo: Expressão popular, 2010.

ROLNIK, R. Democracia no fio da navalha: limites e possibilidades para a implementação de uma agenda de Reforma Urbana no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 31-50, nov. 2009.

SARACENO, E. Recent trends in rural development and their conceptualisation". *Journal of Rural Studies*, Udine, v. 10, n. 4, p. 308-328, 1994.

SAVIANI, D. Prefácio. In: NOSELLA, P. *Educação no campo: origens da pedagogia da alternância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2012.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. F. *Trocando saberes e construindo conhecimento: a participação de estudantes da EFA Paulo Freire na Troca de saberes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2018.

SILVA, J. G.; GROSSI, M. E. D. O novo rural brasileiro. *Debates Socioambientais*, São Paulo, v. 6, n. 14, p. 16-18, 2000.

SILVA, L. H. Educação do Campo em Foco: avanços e perspectivas da Pedagogia da Alternância em Minas Gerais. In: 28ª Reunião Anual da Anped (GT Movimentos Sociais e Educação). *Anais eletrônicos...* Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/gt03-475-intok.pdf>. Acesso em 04 de jan. 2020.

_____. Educação do Campo e Pedagogia da Alternância: a experiência brasileira. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, Feira de Santana, n. 5, p. 105-112, jan/abr. 2007.

_____. Centros Familiares de Formação por Alternância: avanços e perspectivas na construção da educação do campo. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 8, p. 270-290, 2009.

_____. As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias? Viçosa: Editora CRV, 2012.

SILVA, L. H.; QUEIRÓZ, J. B. P. Alternância: concepções e práticas no Brasil. In: LENZI, L. H. C.; CORD, D. (Org.). *Formação de 111 educadores (as) em EJA no campo: compartilhando saberes*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2007, p. 94-110.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. *Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil*. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>. Acesso em 10 de nov. 2019.

SOUZA, J. N. *EDURUAL/NE e a proposta pedagógica adaptada ao meio rural: a teoria se confirma da prática?* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2001.

SOUZA, M. A. *Fundamentos Teóricos metodológicos da educação do Campo*. Ponta Grossa: UEPG, 2011.

SOUZA, M. M. *Imperialismo e educação do campo*. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, G. A. Estudos sobre pedagogia da alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 227-242, mai./ago. 2008.

TOURAINÉ, A. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAZ, F. A. B. História da educação e da escola brasileira: uma peça “encenada” em um “cenário político – econômico nacional? In: IX Jornada de HISTEDBR. *Anais eletrônicos...* Pará: Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada9/trabalhos.html>. Acesso em: maio de 2020.

VERGER, A.; NORMAND, R. Nueva gestión pública y educación: elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 132, p. 599-622, jul./set. 2015.

WANDERLEY, M. N. B; FAVARETO, A. A. Singularidade do rural brasileiro: implicações para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In: MIRANDA, C.; SILVA, H. *Concepções da ruralidade contemporânea: as singularidades brasileiras*. Brasília: IICA, 2013, p. 413-458.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZEFERINO, V. M. *A educação do campo e seus desafios*. Curso de especialização em educação do campo – Universidade Federal do Paraná, Novas Tebas, 2014. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/50571/R%20-%20E%20-%20VANIA%20MARIA%20ZEFERINO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 23 de mai. 2020.

Referências on-line

EFA. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, s.d. Disponível em: <file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/PPP%20EFA%20PAULO%20FREIRE%202018-2019%20pdf.pdf>. Acesso em 12 de jun. 2019.

CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 02 de jun. 2019.

LDB 9394/96. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 18 de mai. 2019.

CENSO ESCOLAR 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 12 de jun. 2020.

PANORAMA CIDADE DE ACAIACA. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/acaiaca/panorama> e <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>. Acesso em 12 de jun. 2019.

Documento com dados da criação da escola. Disponível em:
<http://escolafamiliaagricolapaulofreire.blogspot.com.br/2010/11/historico-da-efap.html>.
Acesso em 26 de set. 2019.

Matriz curricular. Disponível em:
<file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Desktop/Matriz%20Curricular%20pdf.pdf>. Acesso em 12 de fev. 2020.

Calendário cultural. Disponível em:
<file:///D:/EFAP/CALENDARIO%20CULTURAL%202020%20ACAIACA%20E%20REGIAO.pdf>. Acesso em 12 de jun. 2019.

Ficha de pré-matrícula. Disponível em:
<file:///D:/EFAP/ficha%20Pre-Matricula%20efap%202020.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2019.

Projetos culturais. Disponível em:
<file:///D:/EFAP/Projetos%20culturais%20na%20EFA%20Paulo%20Freire.pdf>. Acesso em 19 de jun. 2019.