

O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA

ALMEIDA PINTO, Manuela Pereira de
GERMANI, Guiomar Inez
Universidade Federal da Bahia
manupeap@yahoo.com.br
guiomar@ufba.com.br

RESUMO

A formação do Brasil tem como base o processo de colonização, trabalho escravo, ocupação de terra e o latifúndio, de tal modo, os interesses econômicos foram um elemento determinante da regulamentação da estrutura fundiária, isto explica a concentração de terras e os conflitos territoriais. Tais conflitos, no contexto atual de um Estado brasileiro capitalista neoliberal, representam a resistência de grupos sociais às regras do mercado que devido à redução da participação do Estado passam a definir o funcionamento de diferentes setores da sociedade brasileira, inclusive a educação. Estes grupos sociais, na luta por seus territórios, não querem somente a garantia de terras, mas sim, de todas as dimensões que permitam a manutenção de sua cultura e identidade. Por isso, é preciso observar as diferentes dimensões do território, “material e imaterial” e, como o processo de construção do conhecimento se apresenta como elemento de controle e domínio. Neste sentido, a história da educação pública brasileira foi marcada pela exclusão e marginalização das classes sociais populares e, apesar do predomínio da população rural, o debate sobre a educação rural iniciasse apenas em 1923, no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, com objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. O modelo de ensino brasileiro seguiu o ideário da burguesia de formar trabalhadores para inseri-los no processo de desenvolvimento capitalista e, desta maneira, a imaterialidade do conhecimento se traduz na materialidade dos territórios dominados pelo capital. No fim do século XX, em contraposição à educação rural, surge dos movimentos sociais a proposta de Educação do Campo realizada no espaço rural e que seja pensada pela população que o habita, por conseguinte, vinculada às suas necessidades e cultura, valorizando ainda os ensinamentos informais e as experiências vivenciais. A respeito da Educação do Campo, destacamos o modelo de Escola Família Agrícola (EFA), que surge no Brasil em 1968, originária da França (1935), como proposta de pensar uma educação significativa para os jovens do campo que alterna tempos de aprendizagem escolar e de trabalho produtivo, denominada de Pedagogia da Alternância. As EFAs, por serem administradas por associações de agricultores e agricultoras e, se proporem a trabalhar a partir de elementos da realidade dos estudantes, podem representar a resistência e empoderamento das populações rurais. Assim, o conflito da educação se apresenta entre o modelo de escola e conhecimento oferecido pelo Estado e o que é

desejado pela população do campo. O modelo de educação estadual não valoriza o modo de vida rural, fragiliza os laços da população com sua cultura, as possibilidades de organização e resistência, o que a deixa susceptível ao uso ou venda de sua propriedade de acordo com os interesses econômicos vigentes. Contudo, este trabalho tem o objetivo de fazer um debate teórico da Educação do Campo e o modelo de Escola Família Agrícola compreendendo a educação enquanto um “território imaterial” em disputa.

Palavras chave: Territórios imateriais, Educação do Campo e Escola Família Agrícola.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira, com destaque à educação nas áreas rurais, está relacionada à formação e ocupação da estrutura fundiária deste país e as disputas e os conflitos envolvidos nesse processo. Neste contexto, temos a pretensão de fazer um diálogo entre um modelo de Educação do Campo, as Escolas Família Agrícola e os conflitos territoriais rurais.

A formação da estrutura fundiária brasileira foi marcada pela colonização, mais de três séculos de trabalho escravo, ocupação de terra e o regime de propriedade que favoreceram a constituição do latifúndio (RIBEIRO, 2010). A ocupação do território representou o início da exploração indiscriminada de recursos naturais de acordo com os ciclos econômicos (pau Brasil, cana de açúcar, ouro, café, etc); a concentração de terras a partir das Capitânicas Hereditárias (direito de uso da terra era dado a nobres portugueses e era transmitido através da herança) e das desigualdades sociais que se originam no processo de “descobrimto” e apropriação de uma terra que já era habitada.

De acordo com Garcez (1985) *apud* Germani (2006), a Lei das Sesmarias “deu origem ao direito agrário brasileiro” (p.121); a “filosofia da colonização era a de plena ocupação do solo com vistas a produção para o mercado” (GERMANI, 2006, p.124), portanto, os interesses econômicos sempre foram o principal determinante da regulamentação da estrutura fundiária, o que explica a concentração de terras e os conflitos territoriais existentes na atualidade

As relações de trabalho e com a terra desde os primórdios da colonização brasileira são condizentes com a construção da desigualdade das relações sociais, a exemplo do trabalho dos índios na extração do pau Brasil em troca de produtos de pequeno valor econômico (escambo) até os dias atuais onde vemos os camponeses sendo espoliados de suas terras pela pressão de grandes empreendimentos agrícolas ou utilizados de mão de obra extremamente explorada, fato que ocorre em diferentes cultivos.

Um marco na configuração da estrutura fundiária foi a Lei de Terras (1850) que segundo Dom Tomás Balduino (2004) determinou que o acesso a terra se desse apenas perante a compra ou herança. Desta forma os negros que fugiam das senzalas ou libertos após a abolição da escravidão (1888) foram ocupando terras mais distantes. Esse ato, posteriormente, dará origem à instituição da posse que se tornou um direito garantido legalmente.

A concentração fundiária passou por transformações conforme as mudanças econômicas, políticas e sociais do país, de acordo com Ariovaldo Umbelino de Oliveira (2009), a concentração privada da terra equivale à concentração de riqueza e do capital. A origem da estrutura fundiária escravista passa por mudanças que levam ao predomínio do trabalho livre, o que permite que os proprietários de terra intensifiquem suas relações capitalistas de produção.

A partir da segunda metade do século XX, a modernização da agricultura não atuou diretamente no sentido de transformar os latifundiários em empresários capitalistas, mas sim no de transformar capitalistas industriais urbanos em latifundiários, principalmente na região Centro – Sul. Tal fato foi estimulado pela política de incentivo fiscal da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) durante os governos militares (OLIVEIRA, 2009). A disputa pelo espaço rural intensifica-se, os velhos e novos atores do capital passam a buscar esse espaço para empreendimentos agropecuários ou apenas para a especulação fundiária.

Na visão de José Juliano de Carvalho Filho (2009), o Censo Agropecuário de 2006, apresenta a manutenção da desigual distribuição de terras no Brasil, a concentração fundiária do país continua a ser seu estigma assim como outros aspectos de desigualdades como a renda, terra, educação, segurança. Os dois últimos censos (1985 e 1996) confirmam a estabilidade do nível de concentração fundiária.

Conforme Oliveira (2009) este contexto de desigualdades no campo fez com que a Reforma Agrária entrasse para a agenda política do país a partir da década de 1950, porém não foram os políticos ou intelectuais que a inseriram, mas sim os camponeses que na história do país nunca tiveram acesso a terra (processo iniciado com a Lei de Terras). Portanto, desde a segunda metade do século XX, há dois movimentos contrários: de um lado medidas que promovem a concentração de terras e de outro, a sangrenta luta dos camponeses pelo acesso a terra.

Na perspectiva de Octavio Ianni:

No Brasil, a democracia nunca chegou ao campo, nem como ensaio; apenas como promessa. O pouco que se fez, em favor da democracia, foi e continua a ser o resultado das lutas de camponeses, operários rurais e índios. A burguesia agrária – composta de latifundiários e empresários, nacionais e estrangeiros – sempre impôs o seu mando de forma mais ou menos discricionária às populações camponesas, assalariadas e indígenas. No campo, a ditadura tem sido muito mais persistente,

generalizada, congênita, do que na cidade. Os latifundiários e os empresários sempre impuseram os seus interesses de forma mais ou menos brutal. (IANNI, 2004, p.155)

Segundo Jorge Montenegro, os conflitos no meio rural na América Latina resultam do sistema capitalista neoliberal que tem reduzido a capacidade reguladora do Estado.

O aumento da concorrência descontrolada que trouxe a liberalização do comércio, as privatizações ou a desregulamentação do mercado de trabalho somado ao delirante crescimento do consumo, ligado, entre outras coisas, a uma regulamentação financeira cada vez mais frouxa e permissiva de endividamentos insustentáveis (sobretudo nas economias domésticas), desatou uma verdadeira febre recolonizadora dos espaços de extração de recursos, de geração de energia ou de produção de alimentos e matérias primas, ou seja, espaços situados no meio rural. (MONTENEGRO, 2010, p.13)

Essas medidas geraram reconfigurações no espaço rural e a disputa de territórios ocupados por camponeses, agricultores, quilombolas, indígena, pescadores entre outros grupos e comunidades tradicionais. Segundo a Comissão Pastoral da Terra (CPT) (2011), os conflitos pela água nos anos de 2007 e 2010 foram os mais elevados da última década; registraram 87 conflitos com dois assassinatos no ano passado, sendo 93,3% maior que em 2009. Das regiões brasileiras, o Nordeste é a que apresentou maior número de conflitos pela água, 38 conflitos registrados; 43,67% em relação ao total do país.

O aumento do número de conflitos, com destaque aos relacionados à água, mostra a necessidade de analisarmos com mais profundidade os fatores que envolvem a motivação e organização das comunidades tradicionais que se negam a incluir na dinâmica de mercado, resguardando seu território do domínio do capital, considerando que, atualmente, as disputas não se dão mais por terra, mas sim por territórios.

De acordo com Bernardo Mançano Fernandes (2010) as políticas neoliberais influenciaram nas disputas e ressignificações do conceito de território, passaram a utilizá-lo como dominação, e essa intenção provocou reações de resistência.

Montenegro (2010) coloca que as populações localizadas nos espaços de interesse do capital são atingidas pela recolonização dos seus “lugares de vida”, exploração, êxodo rural, descaracterizadas e desenraizadas do seu território que permite a perda da sua identidade. A respeito da necessidade de analisarmos esse conflito enquanto uma disputa de territórios. O autor expõe que:

A questão não se circunscreve a um problema com a terra em função da expansão da lógica do capital no campo, a incorporação do território nos permite uma crítica mais profunda e multidimensional de sua lógica destrutiva e acumuladora. Atrás da terra e do território estamos todos. (2010, p.30)

Neste sentido, Fernandes (2010) defende que as disputas territoriais não estão limitadas à dimensão econômica, pois o território deve ser compreendido enquanto uma totalidade e multidimensional, e dentre as diversas dimensões há o âmbito político, teórico e ideológico, o que nos possibilita compreender os territórios enquanto materiais e imateriais. O autor lembra que:

[...] O território imaterial está relacionado com o controle, o domínio sobre o processo de construção do conhecimento e suas interpretações. Portanto, inclui teoria, conceito, método, metodologia, ideologia etc. O processo de construção do conhecimento é, também, uma disputa territorial que acontece no desenvolvimento dos paradigmas ou correntes teóricas. Determinar uma interpretação ou outra, ou várias, convencer, persuadir, induzir, dirigir faz parte da intencionalidade na elaboração conceitual. Estou me referindo ao mundo das idéias em que forma, limite, referência, convencimento, conteúdo, área, domínio, extensão, dimensão, entre outras diversas, são noções necessárias para compreendermos que o pensamento também é produtor de relações de poder. (2010, p.15)

Ao abordar o processo de construção do conhecimento é necessário lembrarmos das instituições de ensino, que são referências sociais de espaço de produção do conhecimento e ensino aprendizagem. Porém, sendo o conhecimento, sua produção e/ou apreensão, um território imaterial, ele não está necessariamente vinculado a uma instituição fixa, se dá através dos ensinamentos em espaços formais e informais, e os saberes são construídos nas experiências vivenciais de um povo, são elementos da sua cultura.

No histórico das instituições públicas de ensino brasileiras, há uma grande diferença nas políticas, financiamento e gestão das escolas urbanas e rurais. O território da educação foi e é disputado por diversas esferas da sociedade, e, portanto esse processo se caracteriza como conflituoso e desigual. Na sequência pretendemos apresentar um histórico das origens e questões atuais em relação à educação na zona rural brasileira

A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM DISPUTA

Fernandes (2002) coloca que devemos pensar o mundo a partir do lugar que vivemos, desta forma, construímos nossas identidades, fortalecemos e formamos nossa cultura. Nesta lógica, valorizar e preservar as culturas locais a partir da educação seria um dos pontos para defesa desse território imaterial e garantir a manutenção do território material onde se dá a produção e reprodução da vida.

Quando abordamos os conflitos no campo, é importante ressaltar a história da educação brasileira que foi um processo marcado pela exclusão e marginalização das classes sociais mais

carentes, ainda que as constituições brasileiras tenham ampliado o acesso à educação em todos os níveis, da alfabetização ao ensino superior. Entretanto, é necessário ressaltar que um país de extensas dimensões e diferentes culturas durante muitos anos manteve um único modelo de educação para todas as regiões. Neste contexto, as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo apresentam que:

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrícola, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e de 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, de outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (2002, p. 7).

Em consonância, Ribeiro (2010) expõe que para analisarmos a organização escolar e a educação rural é necessário nos basearmos na formação social do país. Tal observação que já havia sido levantada por Fernandes (2004), ao escrever que a “Origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (2004, p. 62).

Para Vesentini (1990), o surgimento e expansão do ensino público, a chamada “escolarização da sociedade”, se dá por meio do desenvolvimento do capitalismo, do grande impulso da industrialização original, urbanização e concentração populacional nas cidades. Estes elementos nos fornecem indícios sobre a natureza urbana do sistema público de ensino como forma de assegurar a hegemonia da burguesia.

Em se tratando da sociedade brasileira, são relevantes as considerações a seguir das Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo:

[...] a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes, que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais preparação alguma, nem mesmo a alfabetização, contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (2002, p. 9).

Desta forma, a educação rural foi negligenciada, pois o pensamento vigente anterior ao processo de mecanização do campo era que o ensino para seus moradores era um saber desnecessário a prática que estes desenvolviam pela compreensão que não era preciso formação escolar para praticar atividades agrícolas.

Segundo as Diretrizes operacionais para uma educação básica nas escolas do campo (2002) e Fernandes (2004) o início do debate a respeito da educação rural tem como marco o 1º Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro em 1923, onde se pautou os patronatos. O intuito era conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo, assim, podemos perceber a introdução desta modalidade de educação no ordenamento jurídico brasileiro nas primeiras décadas do século XX.

Ribeiro (2010) divide a educação rural em dois momentos distintos. O primeiro, décadas de 1930/1940, período de crise econômica no entre Guerras e Segunda Guerra Mundial, vários países buscam políticas públicas em resposta ao inchaço das cidades e impossibilidade de absorver toda esta mão de obra pelo mercado de trabalho urbano, portanto, para conter os conflitos sociais o objetivo era a permanência dos agricultores no campo. Nesse momento, a escola estava associada à produção agrícola para atender as necessidades das populações rurais no sentido de fazer com que estes filhos de agricultores permanecessem na terra.

Entretanto, de acordo com Ribeiro (2010), nas décadas de 1950/1960, com a substituição das importações e industrialização como um projeto de desenvolvimento nacional há a demanda de mão de obra escolarizada. Neste período, devido a Guerra Fria, na qual os Estados Unidos proclama-se um país democrático e tenta barrar a “ditadura comunista” e a educação rural se torna uma estratégia para conter o avanço do comunismo estimulando que os agricultores buscassem direitos sociais e empregos nas cidades.

Desta forma, podemos perceber que o modelo de ensino realizado no Brasil seguiu um ideário da burguesia de formar trabalhadores para que inseri-los no processo de desenvolvimento de uma sociedade capitalista e desta maneira, a imaterialidade do conhecimento se traduz na materialidade dos territórios dominados pelo capital.

Conforme Ribeiro (2010), na história da educação brasileira as iniciativas de educação rural até os anos de 1970 eram de entidades de fora do país, principalmente sob a influência estadunidense, por meio de departamentos como MEC que tinham vínculos com estas entidades. Portanto, as iniciativas eram pensadas a partir de uma visão de fora da realidade das populações rurais, que até o momento encontravam-se marginalizadas do processo de desenvolvimento agrícola e, portanto, necessitavam ser integradas.

Neste sentido, eram entregues “pacotes” incluindo objetivos, conteúdos e metodologias para instituições como centros comunitários, escolas, paróquias ou sindicatos colocarem em prática. Portanto houve mais investimentos conforme os interesses dos “sujeitos do capital”. Lamentavelmente Ribeiro (2010) apresenta que os:

[...] interesses ligados à expropriação de terra e à conseqüente proletarização dos agricultores, combinada com a implantação de uma produção agrícola geradora de dependência científica e tecnológica da parte dos trabalhadores do campo. A educação rural, desse modo, funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra. (2002, p.171-172).

Após a Segunda Guerra Mundial, tem início um processo de modernização da agricultura, que fica conhecido como Revolução Verde¹. Por meio deste, surgem diversos produtos, um pacote tecnológico destinado ao campo, entretanto, para que a população rural o consumisse era preciso formar trabalhadores obedientes, disseminadores das modernas práticas de cultivo e consumidores (RIBEIRO, 2010) de novos produtos vindos da cidade. Esta constatação é para Vesentini (1990) um equivoco, pois o estudante não deve ser visto como um trabalhador, mas sim como uma criança ou adolescente com um contexto socioeconômico específico.

Complementarmente, a idéia do campo como espaço atrasado e da cidade como desenvolvido sempre fez com que a educação rural fosse uma adaptação do modelo de escola urbana, opinião compartilhada por Brasil (2002) e Ribeiro (2010). De tal modo, podemos perceber que os valores ensinados não possuíam uma abordagem que valorizasse o modo de vida rural. Ao contrário, a educação rural sempre foi um fator destrutivo da cultura desta população, tanto que podemos perceber que os jovens rurais que conseguem frequentar a escola acabam saindo da área rural, com o agravante de que a maioria não tem o desejo de retornar.

Contrariamente a esses ideais educativos, no fim do século XX, surge uma proposta de Educação do Campo que se afirma como:

[...] um basta aos “pacotes” e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado (CALDART, 2002, p. 28)

A transmissão de tecnologias no campo pode ser equiparada à imposição de um modelo educativo urbano para o campo, o qual pode ser caracterizado como um compilado de dados desconexos e distantes da realidade dos estudantes. A educação escolar num geral sempre teve suas falhas e distanciamentos em relação à realidade concreta dos estudantes, mas é inegável que os prejuízos foram maiores para os estudantes do campo ou provenientes dele.

¹Segundo Cavalet (1996) apud Dias, a Revolução Verde é um “termo cunhado pela indústria multinacional de sementes, decorrente da introdução de cultivares que ampliaram muitas vezes a produtividade das espécies cultivadas”.

Faz-se necessária uma educação que seja realizada no campo e que siga uma proposta pedagógica elaborada pelos próprios sujeitos do campo. Esta luta por uma “Educação do Campo” tornou-se uma bandeira levantada pelos movimentos sociais rurais no Brasil como forma de garantir sua autonomia, emancipação e liberdade. Uma proposta pedagógica nunca é neutra (AZAMBUJA e CALLAI, 2003), logo se faz indispensável um posicionamento político-pedagógico que se identifique com o projeto histórico da classe.

Em consonância, Caldart (2002) apresenta a Educação do Campo como:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (2002, p.26).

Logo que o “educador do campo é aquele que contribui com o processo de organização do povo que vive no campo.” (MOLINA, 2002, p.38) podemos perceber a importância da luta por uma Educação do Campo inserida na pauta dos movimentos sociais rurais.

Propostas análogas em outros países são antigas e nos serviram de inspiração. Neste trabalho pretendemos focar as Escolas Família Agrícola, que seguem um modelo de ensino que tem suas origens mescladas em dois movimentos: o primeiro a *Maison Familiale Rurale* (MFR) na França e o segundo a Escola Família Agrícola (EFA) na Itália.

A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA

Conforme Ribeiro (2010), a Escola Família Agrícola se baseou em um modelo de escola que surge na França com jovens filhos de agricultores que perdem o interesse pela escola, o ensino oferecido não estava articulado com o modo de vida e de trabalho destes camponeses, assim, Jean Peyrat preocupado com os estudos do seu filho Yves, teria buscado uma solução junto ao padre² da aldeia Abbé Granereau, que com o apoio de outros agricultores criam a primeira *Maison Familiale Rurale* – MFR, em 1935, em Lor-et-Garone na região sudoeste da França. Posteriormente esse modelo se expande por todos os continentes.

² A *Maison Familiale Rurale* se desenvolve sobre o terreno do catolicismo social, conhecido como *Sillon*, defendia a democracia como condição para o progresso social. Este movimento inspirou o sindicalismo agrícola, desde o fim do século XIX.

A ideia era alternar os tempos de estudo e de trabalho, esse modelo pedagógico ficou conhecido como Pedagogia da Alternância. Segundo Ribeiro (2010) esta proposta consiste na articulação entre Tempo Escola (TE) e Tempo Comunidade (TC), assim, após o período geralmente de internato escolar que pode ter diferentes durações o estudante retorna a comunidade onde mora para colocar em prática/vivenciar os conhecimentos que foram debatidos no TC.

Ribeiro (2010) coloca que a “[...] a pedagogia da alternância, em tese, articula prática e teoria em uma práxis. Esse método, em que se alternam situações de aprendizagem escolar com situações de trabalho produtivo [...]” (2010, p. 292). A autora coloca que a Pedagogia da Alternância é diferente da formação em período integral. Na EFA, assim como na MFR, podemos perceber a valorização dos saberes que resultam das práticas sociais.

De acordo com Ribeiro (2010), criadas no início dos anos 1960 na Itália, as Escolas Famílias Agrícolas foram inspiradas no modelo francês, seguindo a Pedagogia da Alternância. As experiências italianas chegaram ao Brasil antes da Maison Familiale Rurale (MFR).

Segundo Marcos Marques de Oliveira (2009), em 1968, no sul do Espírito Santo, um padre italiano, Humberto Pietrogrande, estabeleceu-se no município de Anchieta no Espírito Santo. Ele sensibiliza-se com a situação sociopolítica da região, em plena ditadura militar, o meio rural vivia os efeitos perversos da Revolução Verde, que estimulava o preparo de grandes extensões de terra, cultivadas por máquinas e defensivos agrícolas.

Oliveira (2009) expõe que Pietrogrande conhecia a Escola Família Agrícola, da Itália e, através do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES) e do apoio institucional e financeiro da Igreja Católica e da sociedade italiana se desenvolve as primeiras experiências de EFAs brasileiras. Hoje se encontram organizadas a nível nacional União Nacional das Escolas Família Agrícola do Brasil (UNEFAB), criada em 1982. A expansão destas escolas pelo Brasil se deu com a presença de religiosos, principalmente das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

De acordo com uma formação de monitores realizada pela Associação Mineira das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais - AMEFA³, uma EFA tem como princípios quatro elementos: o desenvolvimento do meio; a formação integral; Pedagogia da Alternância; e Associativismo Local, sendo que estes estão divididos em finalidades e meios. Os meios utilizados para alcançar as finalidades são dois, primeiramente o Associativismo Local por meio do qual, agricultores e agricultoras, pais e mães de estudantes, dentre outras pessoas das comunidades envolvidas, se unem para formar uma associação que será a responsável pela implementação e administração da EFA que é assessorada pela AMEFA em se tratando do estado de Minas Gerais.

³Formação de Monitores de Escolas Família Agrícola da Zona da Mata de Minas Gerais realizado em Acaiaca, de 17 a 21 de agosto de 2009 pela AMEFA.

O segundo meio é o uso da Pedagogia da Alternância que é estruturada em dez instrumentos. O primeiro, o Plano de Estudo (PE), é elaborado a partir de um diagnóstico participativo onde são levantados temas norteadores que deverão ser trabalhados ao longo do ano letivo, sendo que estes são diferentes conforme o ano escolar, pois constitui um programa de formação.

Este instrumento é um grande diferencial deste modelo de escola, pois por meio do Plano de Estudo se integra a comunidade na construção da proposta pedagógica, desde as temáticas que serão trabalhadas até diversos momentos que os sujeitos do campo poderão interagir com as atividades escolares como, por exemplo, respondendo a pesquisas e entrevistas, em debates, visitas a propriedades, entre outras.

Da mesma forma como é importante a construção participativa da proposta pedagógica, podemos fazer um paralelo com o papel do educador/monitor quando permite que os livros didáticos, e os diferentes planos de conteúdos determinados pelo Estado não sejam barreiras para sua própria delimitação de quais assuntos são os mais relevantes para o contexto da realidade dos estudantes (OLIVEIRA, 1990; VESENTINI, 1990 e SPOSITO, 1999), a nível escolar e das atualidades socioeconômicas e políticas.

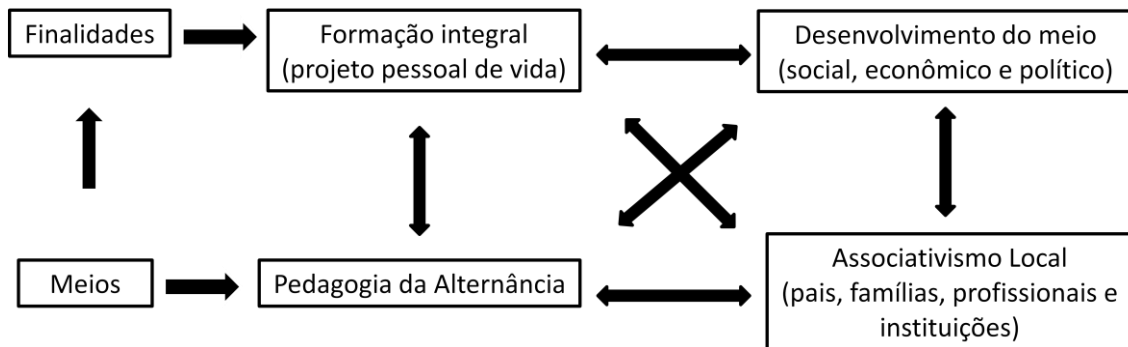
O Plano de Estudo é o principal instrumento da Pedagogia da Alternância, pois todos os outros derivam dele e permitem que a dinâmica Tempo Comunidade (TC) - Tempo Escola (TE) estejam interligadas. A partir do que é debatido e pesquisado no TE, estimula-se a observação e prática no TC de forma a levar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

Dos quatro princípios de uma EFA destacamos dois como as finalidades: a Formação Integral - ocorre através das disciplinas, conversas sobre convivência, execução de tarefas, espaços de reflexão e o atendimento personalizado/tutoria – e o Desenvolvimento do Meio, que é alcançado pela formação dos estudantes, a valorização do meio através de visitas às famílias e das intervenções externas, atividades de retorno à comunidade e projeto do jovem. Os princípios apresentados estão esquematizados na figura 1 que foi apresentada em uma formação de monitores realizada pela AMEFA.

Considerando que:

As CFRs e as EFAs articulam o trabalho produtivo com a educação escolar; avançam em relação aos estágios curriculares feitos em parceria entre escolas e empresas; fortalecem a identidade pessoal e comunitária dos agricultores e estimulam a participação política dos jovens. Colocam a mudança social nas relações pessoais, democracia na participação política e a cidadania na *autonomia* do agricultor que vive do seu trabalho. O projeto pedagógico e social das CFRs e das EFAs será centrado na pessoa humana, em sua *liberdade* de escolha e de busca da *autonomia* através do trabalho. (RIBEIRO, 2010, P.381)

Figura 1: Princípios das Escolas Família Agrícolas



Org: esquema apresentado em um curso de Formação de Monitores da Zona da Mata de Minas Gerais oferecido pela AMEFA em 2009

Podemos observar que o projeto político pedagógico e social das EFAs é uma forma de resistência e empoderamento das populações rurais, pois há um conflito cultural na motivação de existência deste modelo de escolas, devido ao estudante oriundo da zona rural não se identificar com o espaço, tempo e conteúdos abordados nas escolas rurais e urbanas.

Contudo, esse conflito se territorializa em decorrência do modelo de escola que é oferecido pelo Estado e o conhecimento que é veiculado (território imaterial). Por não valorizar o modo de vida rural e depreciá-lo, esse modelo estatal acaba fragilizando os laços do homem rural com sua cultura o deixando susceptível ao uso ou venda de sua propriedade de acordo apenas com os interesses econômicos vigentes.

Neste sentido as Escolas Família Agrícola apresentam mecanismos para a *autonomia, liberdade e emancipação* (RIBEIRO, 2010) das populações rurais. A associação local garante a autonomia de ação, logicamente seguindo critérios legais do Estado. Assim, há uma estratégia territorial quando se pensa onde implementar uma escola, e uma disputa para garantir recursos destinados à educação pelos governos federais, estaduais e municipais ao mesmo tempo que impõe a condição de escola não pertencente ao poder público.

Os outros dois princípios: Pedagogia da Alternância e Formação Integral contribuem nesse processo formando cidadãos conscientes de sua realidade e estimulados a serem sujeitos de transformação dela.

O histórico de contradições que podemos perceber em relação as intencionalidades da educação rural e as reais necessidades da população do campo a respeito da educação oferecida pelo Estado, fortalece a necessidade de compreender melhor as intencionalidades da Educação do Campo e

de conhecer e divulgar modelos desta, como é o caso das Escolas Família Agrícola, assim como verificar como estas se relacionam com os conflitos territoriais rurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu de; CALLAI, Helena Copetti. A licenciatura de Geografia e a articulação com a Educação Básica. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 4ªed. Porto Alegre: editora da UFRGS/AGB-sessão Porto Alegre, 2003. p.189-196.

BALDUÍNO, Dom Tomás. O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social. In: OLIVEIRA, Ariovaldo U. de; MARQUES, Marta Inez M.. *O campo no século XXI: território da vida, de luta e da construção da justiça social*. São Paulo: Editora Casa Amarela e Editora Paz e Terra, 2004.

BRASIL. *Diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CBE N° 1. Brasília. 2002.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n°4. P.25-36.

CALDART, Roseli Salete. Ser Educador do povo do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n°4. P.129-133.

CPT. *Conflitos no Campo Brasil 2010*. Goiânia: CPT, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. *Por uma educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n°4. p.89-101.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de . *Por uma educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. Coleção Por Uma educação do Campo, n°5. P.53-89.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Sobre a Tipologia de Territórios*. Disponível em: www.landaction.org/IMG/pdf/BERNARDO_TIPOLOGIA_DE_TERRITORIOS.pdf 20 de junho de 2010.

FILHO, José Juliano de Carvalho. Concentração, Política Agrária e Violência no Campo: Dez Anos. In: SYDOW, E. e MENDONÇA, M. L.. *Direitos humanos no Brasil 2009: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2009.

GERMANI, Guiomar Inez. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. *GeoTextos: Revista da Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Bahia*, Salvador: Editora UFBA, dezembro 2006. Volume 2 – Ano 2, p.115-147.

IANNI, Octavio. *Origens Agrárias do Estado Brasileiro*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. 13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. *Por uma educação do campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma educação do Campo, n°4. p.37-43.

MONTENEGRO, Jorge. Conflitos pela terra e pelo território: ampliando o debate sobre a Questão Agrária na América Latina. In: SAQUET, M. A.; SANTOS, R. A. dos. *Geografia Agrária, território e desenvolvimento*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A política de Reforma Agrária no Brasil. In: SYDOW, E. e MENDONÇA, M. L.. *Direitos humanos no Brasil 2009: relatório da Rede Social de Justiça e Direitos Humanos*. São Paulo: Rede Social de Justiça e Direitos Humanos, 2009.

OLIVEIRA, Marcos Marques de (org). *Vozes e visões do campo*. São Paulo: Peirópolis, 2009.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Educação e o ensino de geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Para onde vai o Ensino de Geografia?* 2°ed. São Paulo: Contexto, 1990. P.135-144.

RIBEIRO, Marlene. *Movimento camponês, trabalho e educação*. Liberdade, autonomia e emancipação: princípios/fins da formação humana. 1°ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de geografia: pontos e contrapontos para uma análise. In: CARLOS, Ana Fani; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Org. *Reformas no mundo da Educação: parâmetros curriculares e geografia*. São Paulo: Contexto, 1999.

VESENTINI, José William. Geografia Crítica e Ensino. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. *Para onde vai o Ensino de Geografia?* 2°ed. São Paulo: Contexto, 1990. P.30-38.

VESENTINI, José William. Ensino da Geografia e luta de classes. In: OLIVEIRA, Arioaldo Umbelino de. *Para onde vai o Ensino de Geografia?* 2ªed. São Paulo: Contexto, 1990. P.109-117.