



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Fernanda Ferreira Dos Santos

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA
FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO NORTE DE
MINAS GERAIS: UM PROJETO DE CAMPO EM DISPUTA**

AMARGOSA/BAHIA

2017

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO NORTE DE MINAS GERAIS: UM PROJETO DE CAMPO EM DISPUTA

Fernanda Ferreira Dos Santos

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Profa. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia

AMARGOSA/BAHIA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5º / 1515

S237p

Santos, Fernanda Ferreira dos.

O Projeto político pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo Norte de Minas Gerais: um projeto de campo em disputa. / Fernanda Ferreira dos Santos. – Amargosa, BA, 2018.

113f.; il. color; 30 cm.

Orientador: Profª. Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA, 2018.

Bibliografia: fls. 110-113.

1. Educação do Campo. 2. Educação no campo. 3. Planejamento educacional. I. Garcia, Rosineide Pereira Mubarack. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

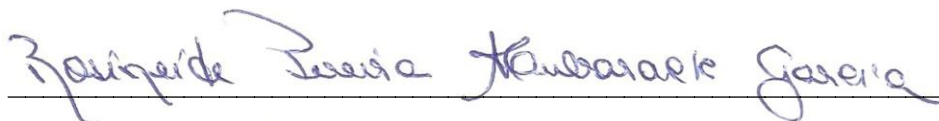
FERNANDA FERREIRA DOS SANTOS

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO
ALTO RIO PARDO NORTE DE MINAS GERAIS: UM PROJETO DE CAMPO EM
DISPUTA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- UFRB Centro de Formação de Professores- CFP, pela seguinte banca examinadora:

Aprovada em 13 de abril de 2017

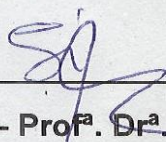
Banca Examinadora



Profª Orientadora-Dra. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia (UFBA)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB\CFP)



Examinadora externa- Profª.Drª. Maria Isabel Antunes Rocha
Doutora em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG\FAE)



Examinadora interna- Profª. Drª. Silvana Lúcia da Silva Lima
Doutora em Geografia, Universidade Federal de Sergipe (UFS)
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB\CETENS)

Amargosa, abril de 2017

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles e aquelas que me ajudaram e apoiaram nesta caminhada:

- A minha família, meu pai José Maria, minha mãe Maria Irene e meus irmãos Misael e Ivanilson, meus padrinhos Geralda e Gustavo, que me apoiaram e souberam compreender meus momentos de ausência;
- A toda a equipe da EFA Nova Esperança e da Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, pelo apoio e compreensão nos momentos em que precisei me afastar do cotidiano da escola para me dedicar à pesquisa;
- Ao grupo da pesquisa-ação (estudantes, famílias, parceiros e educadores), que caminhou comigo nesta construção coletiva de conhecimento;
- Aos companheiros e companheiras do Mestrado em Educação do Campo, que me acolheram e com os quais aprendi muito, especialmente ao Raphael, amigo de todas as horas, a Edileusa, Edno, Crispim, Emílio e Kriscia, com quem aprendi o valor do desprendimento e da coletividade. A Néia e Luma, pela acolhida em Amargosa. Ao Gilmar Freitas e ao Marcos Paiva, por compartilharem comigo seus experiências e aprendizados no mestrado. A Gilda, pelo apoio e abraço amigo e forte, no momento da pesquisa em que mais precisei;
- Ao CFP e ao Mestrado em Educação do Campo, pela oportunidade de vivenciar não só a academia, mas as lutas que ali são travadas pela Educação do Campo;
- A minha orientadora, profa. Rosineide Mubarack, por acreditar e assumir a pesquisa junto comigo, pela relação de confiança e parceria entre nós;
- Ao professor Heli Sabino, que me acolheu na docência no ensino superior, com muita generosidade e confiança;
- Aos colaboradores das oficinas, João Begnami, Magda Martins, Moisés Oliveira, Vilson Moreira e Elmy Soares, pela disposição em contribuir nas reflexões acerca dos temas ali tratados;
- A Tânia, minha amiga irmã, que esteve comigo durante todo esse processo me dando força para continuar;
- Às professoras Maria Isabel Antunes e Silvana Lima, pelas valiosas contribuições a esta pesquisa;
- A Dayane e ao Josimar, pela generosidade e revisão cuidadosa deste trabalho.

SANTOS, Fernanda Ferreira. *O Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo Norte de Minas Gerais: um Projeto de campo em Disputa*. Produto do Mestrado em Educação do Campo. Amargosa-BA: CFP/UFRB, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa teve, como objetivo principal, a reconstrução colaborativa do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola do Território da Cidadania Alto Rio Pardo (EFAARP), no Norte de Minas Gerais. Assim, analisamos o projeto existente e desenvolvemos práticas formativas com os sujeitos desta escola, apresentando tal reconstrução, para avaliação e aprovação. Fizemos a opção por desenvolver esta pesquisa a partir da nossa percepção de que o PPP desta escola não dava conta de fazer uma leitura da realidade do campo neste território, em sua totalidade e contradições, não sendo, neste sentido, capaz de propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento do campo. Partindo deste pressuposto e com o compromisso de realizar uma pesquisa com a classe trabalhadora e a seu serviço, desenvolvemos uma pesquisa-ação, através de quatro oficinas de formação com um grupo representativo de estudantes, famílias, educadores e parceiros da EFAARP. A pesquisa revelou a importância das práticas formativas colaborativas, para empoderar os sujeitos na construção de um PPP que represente seus anseios e necessidades, apontando ainda que é preciso dar continuidade ao desenvolvimento destas práticas formativas, junto a todos os sujeitos da EFAARP, para que seu PPP se constitua em um instrumento de luta e construção de um projeto popular de desenvolvimento do campo no Alto Rio Pardo.

Palavras-chave: Educação do campo. Pedagogia da alternância. Projeto político-pedagógico. Práticas formativas colaborativas.

ABSTRACT

The present research had as main objective the reconstruction of Pedagogic political project collaborative (PPP) Agricultural Family School of citizenship Alto Rio Pardo (EFAARP) in the North of Minas Gerais, we analyze the existing project and develop educational practices with the subject of this school to your reconstruction, presenting him as a consequence for the assessment and approval. We had the option to develop this research from our perception that the PPP this school couldn't do a reading account of the reality of the field of this territory in your entirety and contradictions and in this sense, be able to propose the construction of a popular design for the field. Based on this assumption and with the commitment to carry out a survey of the working class to your service, we have developed a research-action, through four training workshops with a representative group of students, families, educators and partners of EFAARP.

Keywords: Education in the field. Pedagogy of alternation. Pedagogical Political Project. Collaborative educational practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Mapa do Território da Cidadania Alto Rio Pardo-MG.....	12
Figura 02 – Mapa da porção mineira da Bacia do Rio Pardo.....	14
Figura 03 – Mapa de delimitação do semiárido brasileiro.....	15
Figura 04 – Mapa de uso dos solos na Bacia do Rio Pardo.....	17
Figura 05 – Mapa de localização da EFAARP.....	21
Figura 06 – Pilares da Escola Família Agrícola	41
Figura 07 – Ciclo de Síntese do Processo Formativo.....	95
Foto 01 – Prédios da EFAARP.....	24
Foto 02 – Linha do tempo da história da EFA.....	66
Foto 03 – Trabalho de grupo diagnóstico 01.....	69
Foto 04 – Encerramento do primeiro dia de oficina.....	71
Foto 05 – Dinâmica da mandala.....	73
Foto 06 – Encerramento do 2º dia de oficina.....	75
Foto 07 – Trabalho de grupo da oficina 02.....	78
Foto 08 – Encerramento da oficina 03.....	92
Foto 09 – Apresentação da sistematização do processo formativo.....	93
Foto 10 – Encerramento da quarta oficina do processo formativo.....	94
Gráfico 01 – População rural x população urbana do Território da Cidadania Alto Rio Pardo	13

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01 – População urbana e rural do Território Alto Rio Pardo.	12
Tabela 02 – Área (km ² e valor percentual) ocupada pelas classes temáticas mapeadas na Bacia do Rio Pardo-MG.....	16
Tabela 03 – Total de escolas e escolas ativas na zona rural de Minas Gerais, por dependência administrativa.....	38
Tabela 04 – Situação de funcionamento das escolas rurais em Minas Gerais, por dependência administrativa (%)......	38
Tabela 05 – Estabelecimentos por níveis, modalidades de ensino e por zonas de pertencimento, em Minas Gerais e no Brasil.....	39
Quadro 01 – Abrangência das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais.....	50
Quadro 02 – Diagnóstico dos instrumentos pedagógicos da EFAARP.....	88
Quadro 03 – Objetivos e Estratégias da EFAARP	95

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AEFARP – Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo
AMEFA – Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas
CAA\NM – Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais
CEFFA – Centros Familiares de Formação por Alternância
CMDRS-conselho municipal de desenvolvimento rural sustentável
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CPT – Comissão Pastoral da Terra
EFA – Escola Família Agrícola
EFAARP – Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo
EMATER – Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GESTA – Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMBIO – Instituto Chico Mendes de conservação
IFNMG – Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB - movimento dos atingidos por barragens
MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário
MASTRO – Movimento Articulado dos Sindicatos dos Trabalhadores do Alto Rio Pardo
MEPES – Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MFR – *Maison Familiale Rurale*
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais SemTerra
NEDET – Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial
NIISA – Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental da Universidade Estadual de Montes Claros (NIISA/UNIMONTES)
NINJA – Núcleo de Investigação em Justiça Ambiental da Universidade Federal de São João Del Rei
PE – Plano de Estudos
PPJ – Projeto Profissional do Jovem
PPP – Projeto Político Pedagógico
SEE – Secretaria de Estado da Educação
SDT – Secretaria de Desenvolvimento Territorial
STR – Sindicato dos Trabalhadores Rurais
SUDENE – Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB – Universidade de Brasília
UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	09
	A PESQUISADORA E OS CAMINHOS QUE LEVARAM A ESTA PESQUISA	10
1	A RECONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO TERRITÓRIO ALTO RIO PARDO	11
1.1	O TERRITÓRIO ALTO RIO PARDO	12
1.2	A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO	21
1.3	POR QUE RECONSTRUIR O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NOVA ESPERANÇA?	24
1.4	COMO GARANTIR UM PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS SUJEITOS? A METODOLOGIA DA PESQUISA	25
1.5	A PROPOSTA DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO	28
2	A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA	31
2.1	O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA, RESISTÊNCIA E CONQUISTA DE DIREITOS	31
2.2	ESCOLA DO CAMPO: UM ESPAÇO EM DISPUTA	36
2.3	A PARTICIPAÇÃO DOS AGRICULTORES NA CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO CEFFA: BREVE HISTÓRICO DA FRANÇA A MINAS GERAIS	44
2.4	PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A PROPOSTA PEDAGÓGICA ADOTADA PELAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA	52
3	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM INSTRUMENTO DE LUTA E TRANSFORMAÇÃO	58
3.1	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO: O PROJETO QUE TEMOS	58

3.2	O PROCESSO FORMATIVO E A RECONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	64
3.2.1	Primeira Oficina de Formação: o campo do Alto Rio Pardo, a Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico	65
3.2.2	Segunda Oficina de Formação: a Pedagogia da Alternância e seus Instrumentos Pedagógicos)	75
3.2.3	Terceira Oficina de Formação: a Escola Família Agrícola, uma escola do campo e em alternância	86
3.2.4	Quarta Oficina de Formação: apresentação do Projeto Político Pedagógico que queremos	92
3.3	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO: O PROJETO QUE QUEREMOS IMPLEMENTAR	95
4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	100
	REFERÊNCIAS	102

APRESENTAÇÃO

O trabalho aqui apresentado é fruto de um processo de pesquisa-ação que teve como principal objetivo a reconstrução colaborativa do projeto político-pedagógico (PPP) da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo (EFAARP) – Norte de Minas Gerais. Neste sentido, situamos, inicialmente, o contexto social, político, cultural e econômico deste Território, onde a Escola Família Agrícola surge como uma conquista da organização e luta dos camponeses. O texto em pauta tece um debate que utiliza, como referências fundamentais, Caldart (2004; 2011), Molina (2008; 2012), Nascimento (2006), Thiollent (1985), Freire (1986), Queiroz (2004), Jesus (2011), Mazzetto (2006) e Machado (2009). Finalmente, relatamos o desenvolvimento e os resultados das oficinas de formação realizadas com os sujeitos da EFA do Alto Rio Pardo, tendo em vista a reconstrução de seu projeto político-pedagógico.

Assim, iniciamos o capítulo 1, discutindo o Território do Alto Rio Pardo, em sua totalidade e contradições, no que diz respeito aos modelos de desenvolvimento antagônicos presentes neste espaço. Em seguida, apresentamos a EFAARP como uma conquista dos camponeses, em seu processo de luta pelo direito à educação e ao território, descrevendo, ainda, a metodologia e as motivações para a realização desta pesquisa.

No capítulo 2, estabelecemos um debate teórico acerca de nossas principais categorias, a saber: a Educação do Campo, a Pedagogia da Alternância e o Projeto Político Pedagógico. Apresentamos a luta do movimento popular por uma Educação Básica no Campo, pelo direito a ter direitos e pelo direito à educação. A escola do campo é considerada enquanto um espaço de disputas políticas e de intencionalidades de formação humana vinculadas a um projeto de sociedade. Abordamos a participação dos agricultores na criação e organização do movimento CEFFA, desde a sua origem, na França, e até sua chegada em Minas Gerais, discutindo, ainda, sobre a Pedagogia da Alternância, proposta pedagógica adotada pelas Escolas Família Agrícola.

No capítulo 3, vamos analisar o atual projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, identificando seus limites e propondo a partir dessa análise, a realização de quatro oficinas de formação com os sujeitos da escola (estudantes, educadores, famílias e parceiros). Esperamos que o resultado desta ação seja a reconstrução deste projeto, tendo vista os princípios e intencionalidades da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Contamos, ainda, com o empoderamento destes sujeitos, para que sejam capazes de viver este projeto político-pedagógico na prática e contribuir, assim, na transformação da sociedade e na construção de um projeto popular de desenvolvimento do campo.

A PESQUISADORA E OS CAMINHOS QUE LEVARAM A ESTA PESQUISA

Ao reconstruir o projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, consideramos o desafio de repensar esta escola em seu território, além de elaborar, junto com seus atores sociais, outras trajetórias e narrativas que se colocam no caminho de luta e consolidação do direito à educação e ao território.

Sou uma jovem camponesa, nascida em Rio Pardo de Minas, nos gerais do sertão norte mineiro, e que cresceu vendo e vivenciando o ofício dos meus pais e avós, na lida com o campo, no plantar e colher no tempo da natureza, com a sabedoria ancestral dos geraizeiros.

De modo diferente dos meus pais, tive a oportunidade de estudar, em uma escola, ali mesmo na minha comunidade, mas esta escola não tratava da minha vida e me fazia ter vontade de deixar o campo, por acreditar que aquele era um lugar de atraso. Assim, por querer estudar e me formar, deixei o campo e fui para a cidade. Afinal, o campo não me oferecia as condições de realizar o sonho da universidade.

Vivendo na cidade grande, aprendi que aquele não era meu território e que eu deveria ter o direito de estudar e permanecer no meu lugar. Foi assim que conheci a Educação do Campo, e em alternância, fiz o curso de pedagogia do campo na Universidade Estadual de Montes Claros.

Desde então, tenho militado pelo direito de permanência dos jovens no campo, mas em condições dignas de vida e acesso à Educação, bem como pelo direito à terra, ao trabalho, saúde, cultura, alimentação e segurança. Mas viver este conjunto de direitos tem se constituído em um desafio cada dia maior, frente às atuais conjunturas hegemônicas da sociedade capitalista, cenário em que a Educação do Campo vem se tornando uma força de resistência e luta dos camponeses.

No Alto Rio Pardo, uma das expressões da prática da Educação do Campo é a Escola Família Agrícola, onde trabalho na gestão pedagógica desta escola há mais de quatro anos, tempo ao longo do qual tive a percepção da importância da escola neste espaço e da necessidade de seu fortalecimento, o que me motivou ao desenvolvimento desta pesquisa. Ao longo deste texto falo com maior clareza e profundidade sobre estas questões desafiadoras.

1 A RECONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO TERRITÓRIO ALTO RIO PARDO

Neste primeiro capítulo, contextualizamos o objeto de nossa pesquisa que tem como objetivo geral reconstruir colaborativamente, com a contribuição de vários sujeitos históricos, o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Território da Cidadania Alto Rio Pardo, Norte de Minas Gerais.

Temos ainda como objetivos específicos desta pesquisa: analisar o Projeto Político Pedagógico existente na Escola Família Agrícola; e desenvolver práticas formativas com os sujeitos da Escola, para contribuir com o seu empoderamento. Visamos a reconstrução do seu projeto político-pedagógico, que será apresentado, conseqüentemente, para avaliação e aprovação. Não estamos falando aqui de qualquer Projeto Político Pedagógico, mas do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo no Território da Cidadania Alto Rio Pardo. Neste sentido, apresentamos este Território e esta Escola, bem como as motivações desta pesquisa e sua metodologia.

1.1 O TERRITÓRIO ALTO RIO PARDO

Nosso objetivo neste tópico é fazer uma leitura da realidade do Território Alto Rio Pardo, identificando a base territorial na qual está sendo repensado o projeto político-pedagógico para a Educação do Campo. Neste sentido, apresentamos este território, em seus diferentes espaços e ambientes, na tentativa de compreender sua totalidade e contradições.

Neste percurso, ora falamos do território usado, do lugar de reprodução social, cultural e econômica dos camponeses, ora do território de governança (FERNANDES, 2008), da política de desenvolvimento territorial implantada pelo governo Lula. Falamos do território do agronegócio e da agricultura camponesa, da convivência com o semiárido e do combate à seca.

Inicialmente, apresentamos a sua delimitação enquanto território da cidadania, ou seja, como um programa implantado pelo governo Lula, em 2008, com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais do país.

O Território da Cidadania é uma estratégia de desenvolvimento regional sustentável e garantia de direitos sociais voltado às regiões do país que mais precisam, com objetivo de levar o desenvolvimento econômico e universalizar os programas básicos de cidadania. Trabalha com base na integração das ações do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, em um plano desenvolvido em cada território, com a participação da sociedade. Em cada território, um Conselho Territorial composto pelas três esferas governamentais e pela sociedade determinará um plano de desenvolvimento e uma agenda pactuada de ações. Foram definidos conjuntos de municípios unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais que tenham identidade e coesão social, cultural e geográfica. Maiores que o município e menores que o estado, os territórios conseguem demonstrar, de uma forma mais nítida, a realidade dos grupos sociais, das atividades econômicas e das instituições de cada localidade, o que facilita o planejamento de ações governamentais para o desenvolvimento dessas regiões. (BRASIL, 2008)

Constituindo-se por um conjunto de municípios unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais, com identidade e coesão social, cultural e geográfica, o Território do Alto Rio Pardo que já era território rural,¹ ganha status de

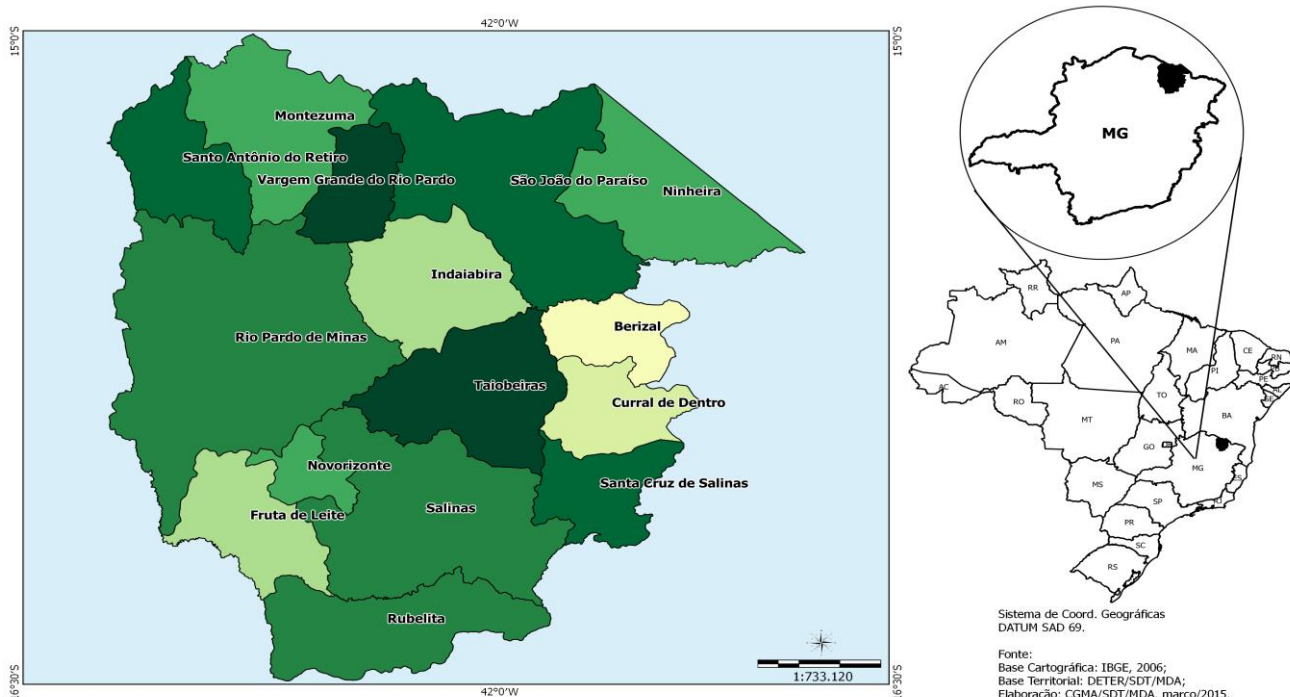
¹ Política de desenvolvimento territorial implantada pelo governo Lula, em 2004.

território da cidadania em 2010. O território, localizado na região Norte de Minas Gerais, é composto por 15 municípios.

O Território da Cidadania Alto Rio Pardo - MG está localizado na região Sudeste e é composto por 15 municípios: Berizal, Curral de Dentro, Fruta de Leite, Indaiabira, Montezuma, Ninheira, Novorizonte, Rio Pardo de Minas, Rubelita, Salinas, Santa Cruz de Salinas, Santo Antônio do Retiro, São João do Paraíso, Taiobeiras e Vargem Grande do Rio Pardo. (BRASIL, 2015, p. 1)

No mapa a seguir, identificamos a localização de seus municípios e a localização destes em relação às regiões do Brasil.

Figura 01 – Mapa do Território da Cidadania Alto Rio Pardo-MG



Fonte: BRASIL, 2015, p. 1.

Segundo nossa análise, a partir do perfil territorial, outra informação importante diz respeito ao quantitativo da população urbana e rural dos municípios, que é apresentada na tabela a seguir, com dados referentes aos censos dos anos de 2000 e 2010.

Tabela 01 – População urbana e rural do Território Alto Rio Pardo

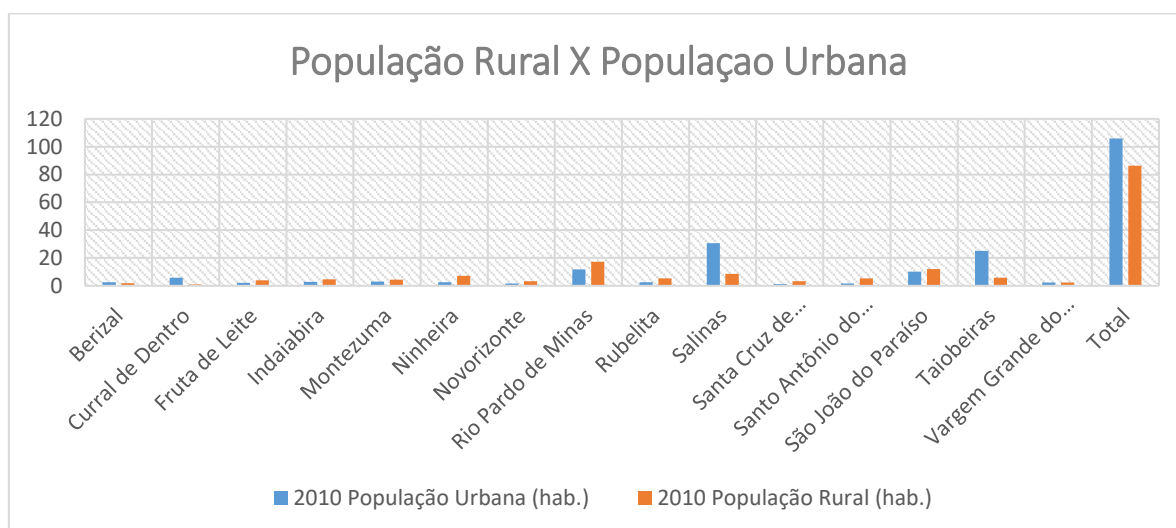
Município	Área (em km ²)	2000			2010		
		População Total (hab.)	População Urbana (hab.)	População Rural (hab.)	População Total (hab.)	População Urbana (hab.)	População Rural (hab.)
Berizal	488.76	3,969	2,066	1,903	4,370	2,485	1,885
Curral de Dentro	568.26	5,966	3,569	2,397	6,913	5,837	1,076
Fruta de Leite	762.79	6,778	2,042	4,736	5,940	2,036	3,904
Indaiabira	1,004.15	7,426	1,233	6,193	7,330	2,742	4,588

Montezuma	1,130.42	6,572	2,306	4,266	7,464	3,079	4,385
Ninheira	1,108.23	9,359	1,950	7,409	9,815	2,623	7,192
Novorizonte	271.87	4,611	1,242	3,369	4,963	1,717	3,246
Rio Pardo de Minas	3,117.44	27,073	10,496	16,577	29,099	11,692	17,407
Rubelita	1,110.30	10,194	2,520	7,674	7,772	2,516	5,256
Salinas	1,887.65	36,710	26,272	10,438	39,178	30,716	8,462
Santa Cruz de Salinas	589.57	4,800	911	3,889	4,397	1,151	3,246
Santo Antônio do Retiro	796.29	6,648	1,257	5,391	6,955	1,590	5,365
São João do Paraíso	1,925.58	20,978	8,218	12,760	22,319	10,235	12,084
Taiobeiras	1,194.53	27,318	21,768	5,550	30,917	25,060	5,857
Vargem Grande do Rio Pardo	491.51	4,457	1,976	2,481	4,733	2,421	2,312
Total	16,447.35	182,859	87,826	95,033	192,165	105,900	86,265

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2000; 2010 apud BRASIL, 2015, p. 2).

Convertemos os dados do censo de 2010 em gráfico, para observarmos, com maior clareza, a quantidade da população urbana e rural, por município.

Gráfico 01 – População rural x população urbana do Território da Cidadania Alto Rio Pardo

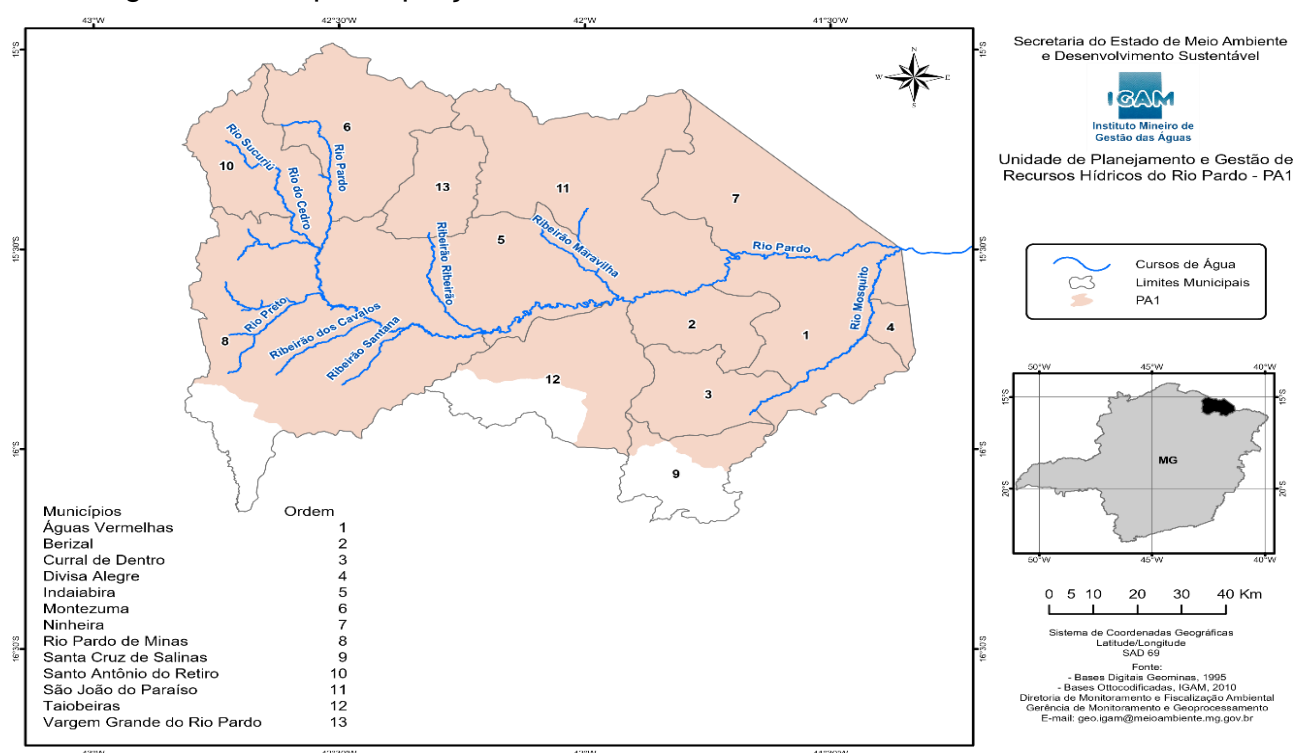


Fonte: Elaboração própria, a partir do Censo Demográfico (IBGE, 2010 apud BRASIL, 2015, p. 2).

Percebemos que oito dos municípios do Território têm a maioria da sua população vivendo no campo, enquanto os demais municípios têm uma população urbana maior, mas em equilíbrio com a população rural. Somente os municípios de Taiobeiras e Salinas têm a população urbana bem maior que a rural, sendo também os municípios mais populosos, o que eleva a taxa da população urbana, no geral.

É uma de suas características ambientais que dá nome ao Território, pois a maioria dos seus municípios fazem parte da Bacia Hidrográfica do Rio Pardo. O rio nasce no município de Montezuma-MG e desagua no oceano Atlântico, em Canavieiras-BA, sendo fortemente disputado por projetos antagônicos de desenvolvimento e também protagonista de conflitos socioambientais em todo o seu curso. Mais adiante falamos brevemente de alguns destes conflitos presentes no Alto Rio Pardo. Para conhecimento, a Bacia do Rio Pardo possui área de drenagem de 32.050 km², abrangendo 26 municípios nos estados de Minas Gerais e Bahia. A porção mineira do vale é mais rural, enquanto a baiana é mais urbana.² A seguir, apresentamos o mapa da porção mineira da Bacia do Rio Pardo.

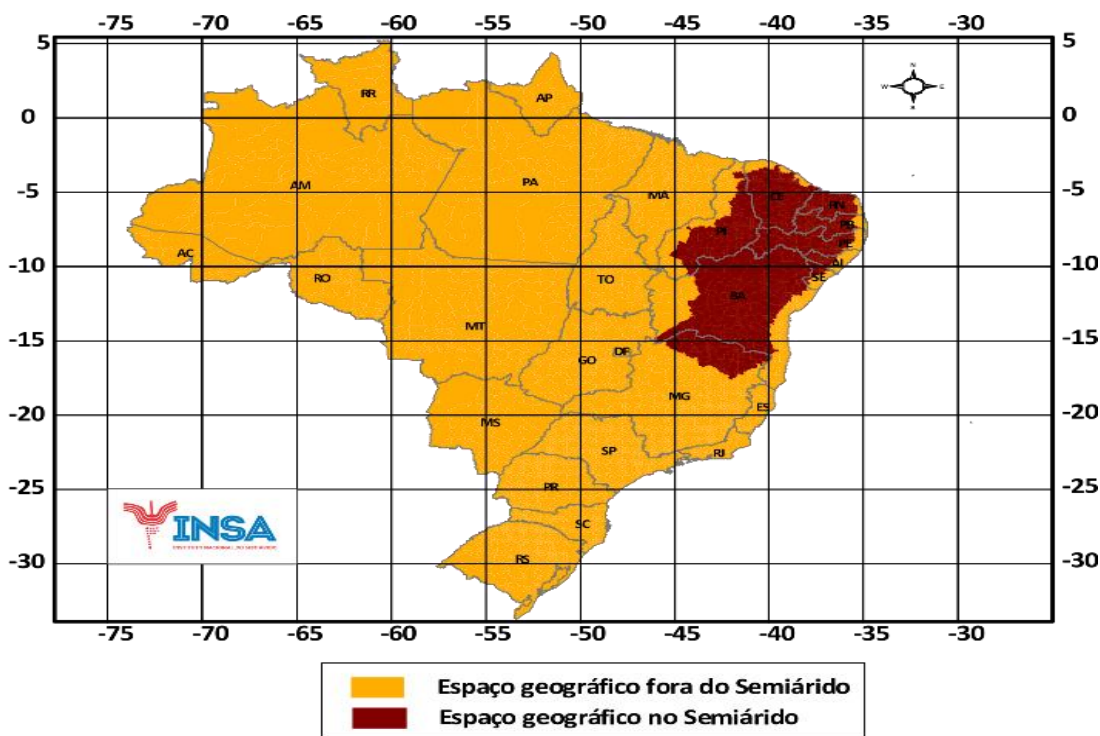
Figura 02 – Mapa da porção mineira da Bacia do Rio Pardo²



A região que faz fronteira com o Estado da Bahia compõe a área do semiárido brasileiro, como podemos verificar no mapa a seguir.

² Disponível em: <<http://www.atladasaguas.ufv.br>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Figura 03 – Mapa de delimitação do semiárido brasileiro³



As regiões semiáridas são caracterizadas, de modo geral, pela aridez do clima, pela deficiência hídrica, com imprevisibilidade das precipitações pluviométricas, e pela presença de solos pobres em matéria orgânica (SILVA, 2006). De acordo com este autor:

A área de domínio do semiárido, ao longo da história, teve, outras denominações com sertão e nordeste das secas. Oficialmente, a primeira delimitação da região foi estabelecida em 1936, com o Polígono das secas. O conceito técnico de semiárido é decorrente de uma norma da constituição brasileira de 1988, mas precisamente seu artigo 159, que instituiu o Fundo Constitucional de financiamento do Nordeste (FNE). A norma constitucional manda aplicar no semiárido 50 % dos recursos destinados ao fundo. (2006, p. 16)

A Lei 7.827, de 27 de setembro de 1989, regulamenta a Constituição federal e define como semiárido a região inserida na área de atuação da Sudene, com precipitação pluviométrica média anual igual ou inferior a 800 mm (SILVA, 2006).

O semiárido brasileiro vive sob a contradição de paradigmas opostos de desenvolvimento, onde se situa o território dos camponeses que constituíram, ao longo dos anos, modos de vida baseados na sua produção biológica primária (extrativismo, caça e pesca) e em estratégias agropecuárias que otimizavam as potencialidades do ambiente (MAZZETTO, 2006), enquanto o campo do agronegócio

³ Disponível em < <http://www.insa.gov.br>>. Acesso em 19 fev. 2017.

preocupa-se exclusivamente com as questões relacionadas à produção e à produtividade.

Para compreender como este conflito se expressa no Alto Rio Pardo, vale apresentar suas populações tradicionais,⁴ os geraizeiros⁵ e seus modos de vida e produção apropriados ao ambiente. Além disso, pontuar como os projetos de desenvolvimento implantados, e em curso no Território, impactam e ameaçam estas populações.

Mazzetto destaca três aspectos históricos importantes sobre a ocupação humana do Norte de Minas, a saber:

- A ocupação indígena data de milhares de anos e se deu por grupos do tronco Macro Jê. Dayrell (1993) aponta os seguintes: Cururu, Kayapó, Abatirá, Xacriabá (o único grupo sobrevivente na região), Cataguá, Goiana e Catolé, tendo sido este último habitante da região do rio Pardo.
- A ocupação portuguesa se deu a partir dos séculos XVI e XVII através das Bandeiras Baianas e Paulistas (Cardoso, 1996). O rio São Francisco era a grande rota de acesso à região. A concessão de terras via sesmarias vai viabilizar a apropriação das terras para criação de gado (“a solta” no cerrado).
- À ocupação via latifúndio pecuarista, se juntaram os núcleos camponeses que encontraram no isolamento da região (vaqueiros, posseiros, agregados, escravos fugidos), um trunfo para se estabelecer. Vai se constituir o que Gervaise chamou de ‘binômio minifúndio-latifúndio’. (2006, p. 178)

Estas diferentes formas de ocupação garantiram aos povos do Norte de Minas um elevado nível de miscigenação, além de uma riqueza de práticas e saberes em uma relação orgânica com o ambiente (BRITO, 2006).

Articulando-se interna e externamente, os homens dessa região construíram uma identidade própria e uma cultura singular - a sertaneja -, que Luz (1991) compreende como sendo fruto da relação estabelecida com a terra e com a natureza. Tratados como parceiros na reprodução da vida, constituíram coletivamente e viabilizaram um ‘modus vivendi’ que proporcionou uma cosmovisão inteira e integrada - holística - expressando-a no principal valor cultural: a solidariedade, através da parentela, bem como por relações de vizinhança e compadrio. (COSTA, 1997, p. 80 apud MAZZETTO, 2006, p.181).

Compreendemos aqui que a relação destes povos com a terra e a natureza orientou e tem orientado os seus modos de vida e produção. No entanto, estas populações são ameaçadas por uma visão desenvolvimentista modernizante, que associa os saberes tradicionais destas populações ao atraso, conforme podemos ver em Mazzetto.

O olhar estrangeiro, embora arguto na observação da paisagem natural e cultural, é prisioneiro da visão desenvolvimentista modernizante (de matriz europeia) dos anos 1970, na qual os saberes tradicionais são destituídos de atributos positivos e sempre associados ao atraso. É neste contexto de contradição com as matrizes de racionalidade do campesinato sertanejo que virá a intervenção modernizante da SUDENE (Superintendência de

⁴ Populações tradicionais refere-se à diversidade e complexidade, que é a sociedade camponesa, composta de agricultores tradicionais, coletores extrativistas, pescadores e garimpeiros artesanais. (Dayrell, 1988)

⁵ Geraizeiros, como cultural e contrastivamente são assim denominados, os habitantes dos gerais. (DAYRELL, 1988)

Desenvolvimento do Nordeste) na região e a implantação dos monocultivos de eucalipto nas chapadas do sertão dos Gerais. (2006, p. 179)

De acordo com Brito (2006), a região do Norte de Minas, a partir da década de 1960 passa a compor a área da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste, ou seja, a região começa a receber investimentos fiscais e financeiros com a finalidade de promover o desenvolvimento, priorizando quatro eixos: industrialização, agropecuária modernizada, projetos de irrigação e monocultura de eucalipto. O eixo de desenvolvimento do Alto Rio Pardo foi pautado principalmente na monocultura de eucalipto. A pesquisa de uso dos solos na Bacia do Rio Pardo revelou que 41% da área do Território estão ocupadas com a silvicultura, ou seja, com a monocultura do eucalipto, conforme podemos verificar na tabela a seguir.

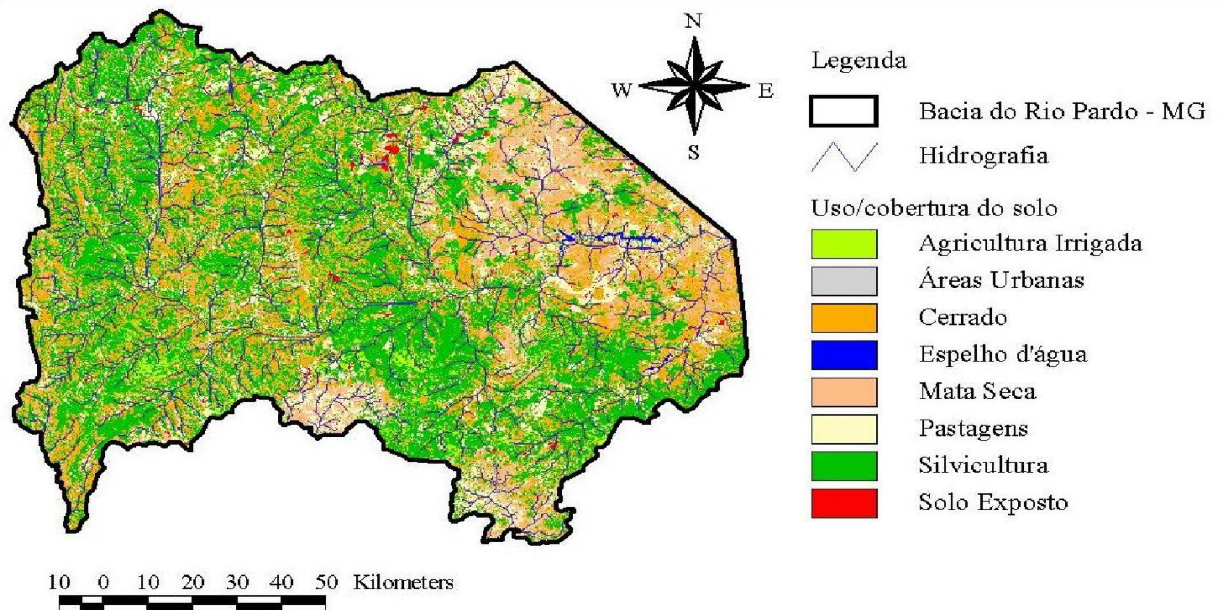
Tabela 02 – Área (km² e valor percentual) ocupada pelas classes temáticas mapeadas na Bacia do Rio Pardo-MG

Classes de uso do solo	Área ocupada por classe (km²)	Área percentual
Espelho d'água	36,41	0,25
Silvicultura	5921,92	41,33
Solo Exposto	130,16	0,91
Pastagens	1977,08	13,80
"Mata Seca"	2240,97	15,64
Cerrado	3473,33	24,24
Áreas Urbanas	10,25	0,07
Agricultura Irrigada	538,51	3,76

Fonte: Oliveira, Martins e Santos (2013, p. 6249)

Quando observamos os dados no mapa, conseguimos ter uma dimensão real do uso dos solos no território.

Figura 04 – Mapa de uso dos solos na Bacia do Rio Pardo



Fonte: Oliveira, Martins e Santos (2013. p. 6249)

O mapa de uso dos solos da bacia revela a grande dimensão da presença da monocultura de eucalipto no Território, sendo esta forma de produção responsável por sérios conflitos socioambientais na região, conforme observa Brito.

O 'reflorestamento', associado ao carvoejamento, foi o processo que promoveu a mais rápida desestruturação do Cerrado na região e expropriação de terras das comunidades rurais. A implementação da monocultura era composta por derrubada por correntão da vegetação nativa e produção de carvão. Muitas vezes não se fazia carvão da vegetação derrubada; ateava-se fogo para implantar mais rapidamente a monocultura. Os incentivos, as facilidades de obter terras e mão-de-obra barata fortaleceram a atividade na região que se tornou a maior produtora de carvão do estado de Minas Gerais. As terras utilizadas para a implantação da monocultura muitas vezes eram cedidas às empresas na forma de arrendamento, a preços simbólicos. Tais terras eram consideradas públicas por não terem sido registradas por seus ocupantes. (2006, p. 50)

O conflito aparece tanto no processo de apropriação das chapadas (antes terras de uso comum das comunidades camponesas) quanto na escassez de água, que se impõe às comunidades encurraladas pelas monoculturas (MAZZETTO, 2006). Neste sentido, Santos e Garcia destacam que:

Muitos foram os impactos sociais e ambientes ocasionados pela atuação das 'reflorestadoras' na região destacamos aqui um deles, a sessão de terras públicas para as empresas, expropriando os agricultores tradicionais de seu território, outro ônus social e ambiental para este território foi desmatamento da vegetação na nativa, que impactou os sistemas de produção das comunidades tradicionais baseados na pesca, extrativismo, caça e criação de gado nas soltas. Como consequência deste processo muitas famílias foram expulsas de suas terras e sem ter como produzir migraram para as cidades. Outras seriam de mão de obra barata nas carvoarias da região. É diante deste contexto que os movimentos sociais e sindicais da região se unem com o objetivo de lutar pelos direitos dos agricultores. (2016 p. 5)

Destacando os impactos socioambientais decorrentes da implantação das monoculturas na região, Santos e Garcia (2016) indicam o caminho trilhado por estas comunidades, no processo de luta e resistência, observando que é diante deste contexto que os movimentos sociais e sindicais da região se unem com o objetivo de lutar pelos direitos dos agricultores. Ainda sobre a questão, as autoras trazem a fala do Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Rio Pardo de Minas:

Os trinta anos de uso da terra por parte das empresas causou muitas consequências econômicas, ambientais e sociais nas comunidades, muitas comunidades sem água, então partindo dessa necessidade, foi, meio que forçando o sindicato aí se organizando a partir das demandas da comunidade e as demandas surgiam partir das necessidades. (PSTR, 2015 apud SANTOS, GARCIA, 2016 p. 5)

Ele diz ainda que:

As estratégias foi tentar se articular em redes, Rede alerta contra o deserto verde. Aqui no território do Alto Rio Pardo a articulação entre os sindicatos, as comunidades e não ficar se limitando a questão do movimento sindical em si, um pouco tentando se articular com outros movimentos do campo. (PSTR, 2015 apud SANTOS, GARCIA, 2016, p. 5)

De acordo com o Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Rio Pardo de Minas, a articulação em rede das comunidades e dos movimentos sociais foi fundamental para garantir a luta pelos direitos dos trabalhadores. Vale dizer que a primeira grande luta em rede do movimento sindical do Alto Rio Pardo ocorreu por volta do ano de 1993, através de uma ação de denúncia ao Ministério do Trabalho sobre as condições análogas à escravidão em que se encontravam os trabalhadores das carvoarias da região.

A articulação em rede foi dando unidade ao movimento social e sindical do Território, e, como um dos resultados deste processo, citamos a implantação da política de desenvolvimento territorial do governo Lula, já citada neste texto, e conforme relata o Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais do município de Rio Pardo de Minas:

[...]O principal papel foi de perceber as semelhanças, tanto de dificuldade dos problemas que tinha cada município, tanto do potencial que tem né cada município. Então a partir do momento da necessidade de fazer essa luta coletiva por conta dos direitos dos trabalhadores que tava ameaçado, não tava tendo direitos garantidos. Também aí começamos a perceber que muitas coisas eram semelhantes né. Ai foi quando teve o edital do MDA de criar um território e o objetivo era justamente este, de fortalecer os laços que os municípios tinham entre si né. Foi aí que a gente percebeu que era tudo aquilo que a gente já discutia antes. Acho que o papel fundamental dos sindicatos foi isso. Como os sindicatos já se reunia, quando vimos o edital era tudo aquilo que a gente já tinha conversado, de pensar uma política mais a nível de território, já que os problemas de um município era igual a de outro. Inclusive o projeto do território foi criado sem a participação do poder público, o projeto inicial dele foi feito pelo movimento sindical e apoiado pelo Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas-CAA-NM, que fizeram a primeira proposta para o MDA de criação do território. (PSTR, 2015 apud SANTOS, GARCIA, 2016, p. 5)

Como já dissemos neste texto, a política de desenvolvimento territorial foi implantada no Alto Rio Pardo no ano de 2004. A iniciativa partiu de uma reunião dos

sindicatos dos trabalhadores rurais junto a diversos outros organismos, como a Associação dos Atingidos pela Barragem de Berizal-MG, a Associação dos Apicultores de Rio Pardo de Minas, a Associação Municipal de Comunidades de Taiobeiras, o Conselho Municipal das Associações Comunitárias de São João do Paraíso e a Cooperativa dos Produtores de Cachaça (Estudo Propositivo para Dinamização Econômica do Território Rural do Alto Rio Pardo, 2006). Assim, pela diversidade e participação destes movimentos garantiu-se, no âmbito do Colegiado do Território da Cidadania, a elaboração de eixos que representam as demandas e necessidades do Território, sendo estes: **a questão ambiental, o acesso à terra, a educação no campo, a organização da produção e da comercialização e a valorização cultural do território**⁶ (Relatório de qualificação do plano territorial de desenvolvimento rural sustentável do Território Alto Rio Pardo, 2006).

Consideramos que a criação destes cinco eixos de atuação é um dos grandes legados da extinta política de desenvolvimento territorial para os movimentos e instituições do Alto Rio Pardo, pois tais eixos orientam as diversas lutas e ações em diferentes espaços e contextos. A partir das temáticas destes eixos, trazemos aqui, brevemente, mais alguns dados para embasarmos a discussão do campo do Alto Rio Pardo.

Soma-se ao conflito de implantação das monoculturas de eucalipto em terras públicas de uso coletivo das comunidades tradicionais, outros conflitos socioambientais que as ameaçam e impactam suas formas de vida e produção. Buscamos informações no Mapa dos Conflitos Ambientais do Estado de Minas Gerais, projeto realizado desde 2007 pelo Grupo de Estudos em Temáticas Ambientais da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTA/UFMG), em parceria com o Núcleo de Investigação em Justiça Ambiental da Universidade Federal de São João Del Rei (NINJA/UFSJ) e o Núcleo Interdisciplinar de Investigação Socioambiental da Universidade Estadual de Montes Claros (NIISA/UNIMONTES). De acordo com as informações obtidas no Mapa, destacamos alguns dos conflitos presentes no Alto Rio Pardo.

Resistência dos atingidos pela barragem de Berizal⁷ – Na Oficina Cidadania e Justiça Ambiental do Norte de Minas, realizada em Montes Claros, nos dias 28 a 30 de agosto de 2009, o conflito relacionado à barragem de Berizal foi apresentado por representantes de movimentos sociais da região. O membro da CPT informou que a barragem foi construída sem licença e que 60% da população atingida residiam no município de Taiobeiras. Segundo o representante da Comissão Pastoral da Terra (CPT), a licença foi aprovada posteriormente ao início da obra (construção de 40%), e que faltava somente a construção do vertedouro. Porém, a obra estava paralisada. Afirmou que a implantação desta obra vai causar impactos a aproximadamente 700 famílias que residem no local e que até o ano de 2009, muitas pessoas não sabiam para onde seriam realocadas. Na região a ser tomada por este projeto de barramento, há uma expressividade de matas ciliares do cerrado e da caatinga com índices de diversidade elevados. Estudos a consideram como 'região de matas de cipó', considerada como de 'Importância Biológica Alta no Atlas da Biodiversidade de Minas Gerais'. Porém, observa-se nos documentos consultados a não consideração da importância da biodiversidade desta região nos estudos sobre a flora e a fauna apresentados

⁶ Grifo nosso.

⁷ Disponível em: <<http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/observatorio-de-conflitos-ambientais/mapa-dos-conflitos-ambientais/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

pelo Departamento Nacional de Obras contra a Seca (Dnocs), o que levou a Fundação Estadual de Meio Ambiente (Feam), posteriormente, ao avaliar o EIA/RIMA, que a exploração dessa área deveria ser paralisada, em consideração, também, desta formação vegetal.

Resistência e luta contra a instalação de projetos de mineração de ferro nas microrregiões de Grão Mogol e salinas⁸ – Em junho de 2011, empresas de mineração assinaram com o governo do Estado de Minas Gerais um contrato de intenção para a exploração de minério de ferro na região Norte de Minas. Essa decisão foi noticiada no portal eletrônico do governo mineiro, informando que a Secretária de Estado de Desenvolvimento Econômico de Minas Gerais, Dorothea Werneck, assinou, nesta quarta-feira [01/06/2011], protocolo de intenção com a empresa Vale S.A. O novo investimento, de R\$ 560 milhões, para implantação do projeto de uma mina de minério de ferro nos municípios de Serranópolis de Minas, Riacho dos Machados, Grão Mogol e Rio Pardo de Minas, consolida o Norte do Estado como uma nova fronteira mineral. [...] A Mineração Minas Bahia (MIBA) deve implantar, entre 2011 e 2014, unidade minerária - usina de concentração de minério de ferro e corredor logístico - nos municípios de Grão Mogol e Rio Pardo de Minas. [...] Também a Sul Americana Metais (SAM), do Grupo Votorantim, aplicará R\$ 3,2 bilhões em extração e beneficiamento de minério em Grão Mogol, em parceria com a chinesa Honbridge Holdings Limited.

Recentemente, estes dois casos têm sido alvos de amplos debates e lutas dos movimentos sociais e sindicais da região, com destaque para a atuação do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens). O caso da construção da barragem de Berizal no Rio Pardo arrasta-se por anos, devido às irregularidades já apontadas, e o conflito se intensifica, pois, a sua construção é considerada, por parte da população, principalmente os irrigantes e a população urbana, como a solução para a crise hídrica que vive a região. Na contramão deste processo, as comunidades tradicionais acreditam que aliar conservação e produção seja o caminho mais acertado e investem na proteção e recuperação de nascentes, matas ciliares e em tecnologias de captação de água da chuva e/ou tecnologias de convivência com o semiárido.

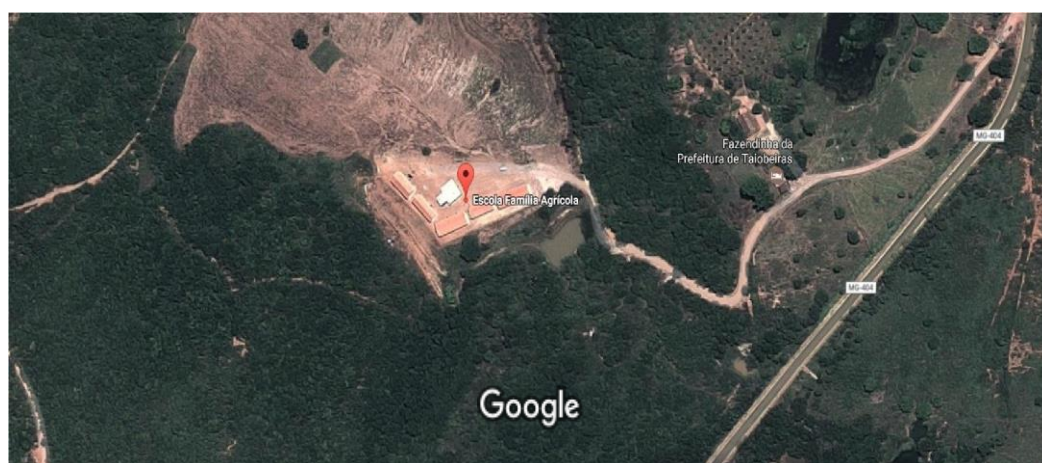
Muitos outros dados e experiências poderiam ser discutidos, mostrando a disputa entre projetos de desenvolvimento do campo do Alto Rio Pardo, porém, neste momento, vamos nos limitar até aqui, compreendendo que o desafio que está posto para o Projeto Político Pedagógico do Alto Rio Pardo é grande, mas alimentado pela força e a coragem destes camponeses que ousam lutar por um projeto popular de desenvolvimento para o campo.

1.2 A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO

A EFAARP está situada no município de Taiobeiras, conforme mapa a seguir.

⁸ Disponível em: <www.desenvolvimnetno.mg.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2017.

Figura 05 – Mapa de localização da EFAARP⁹



A EFAARP tem sua proposta construída a partir da demanda dos camponeses do Território por uma escola que, através da formação integral dos jovens, contribua para o desenvolvimento sustentável da região. Tal demanda decorre do fato de que a escola e a educação ofertadas ao campo não correspondiam a esta necessidade, além de diversos outros entraves e desafios a serem enfrentados, conforme relatado na proposta de criação da AEFAARP:

A Escola no campo é uma escola transplantada da cidade. Não é do campo. Não atende às reais necessidades das famílias, das comunidades camponesas, muito menos os anseios específicos de cada adolescente e jovem. Algumas características da atual escola rural no Alto Rio Pardo: É desligada da realidade; É essencialmente urbana; Desvaloriza, ridiculariza as pessoas e a cultura camponesa; O calendário não respeita a lógica do calendário agrícola; Os conteúdos dos seus currículos não se orientam pelas circunstâncias da vida e do trabalho imperantes no campo; Seus docentes não são camponeses nem nos procedimentos e nem nas suas atitudes; Desenraiza os jovens; Não incentiva, não estimula sobre os valores do campo; Não conscientiza sobre as oportunidades potenciais de desenvolvimento, de prosperidade e bem estar social no campo; Não reflete sobre a situação dos trabalhadores nas periferias urbanas, as condições subumanas das pessoas, o risco da violência, o desespero do desemprego, a total falta de segurança em todos os níveis, sem contar a falta de infraestrutura de moradia digna, saneamento básico, água tratada, escola, saúde etc.; Não pensa o campo como uma alternativa que poderá significar mais qualidade de vida que a cidade; Enfim, não se preocupa com o futuro dos alunos, das suas famílias, do meio. (PROJETO IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA - EFA DO ALTO RIO PARDO, 2007, p. 12)

O projeto de implantação da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo faz este retrato da Educação do Campo existente na região. Neste sentido, fatores como uma escola transplantada da cidade, que não atende as reais necessidades de sua população, que desvaloriza e ridiculariza as pessoas e a cultura camponesa, e que não reflete sobre a situação dos trabalhadores, que fundamentaram, inicialmente, a criação de uma Escola Família Agrícola na região. As comunidades queriam uma escola que desafiasse esta realidade, uma escola capaz de:

⁹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps>>. Acesso em: 13 Fev. 2017.

- Formar agricultores técnicos para empreender projetos de desenvolvimento na região.
- Desenvolver um conjunto de tecnologias alternativas, apropriadas para fomentar o desenvolvimento sustentável e solidário no semiárido.
- Formar cidadãos críticos, lideranças criativas e atuantes nos movimentos sociais populares. (Projeto implantação de Escola Família agrícola – EFA do Alto Rio Pardo, 2007, p. 5)

É com este sentimento de construir uma escola para formar cidadãos críticos, lideranças criativas e atuantes nos movimentos sociais populares, para desenvolver tecnologias apropriadas ao fomento do desenvolvimento sustentável e solidário no semiárido, que é encaminhada, em 2007, a proposta de construção da Escola Família Agrícola junto à Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT) do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). A proposta aprovada teve como proponente do projeto e executora da obra a Prefeitura Municipal de Taiobeiras, município escolhido para sediar a escola, de acordo com os seus fundadores, por ser um município geograficamente central no Território, e pela vontade política do prefeito atual em situar o município como referência na região. Além disso, foi única prefeitura disposta a contribuir com a contrapartida do projeto, o que envolveu o serviço de infraestrutura e legalização do terreno.

Enquanto a prefeitura municipal de Taiobeiras cuidava da obra, a AMEFA (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas) fazia os trabalhos de base junto às lideranças, agricultores e estudantes. Fruto do trabalho de base realizado em 2010, foi constituída a Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo que, conforme reza seu estatuto, é a mantenedora da Escola Família, sendo responsável por captar recursos e pela gestão.

Depois do longo processo de trabalho de base e de elaboração da documentação para a aprovação da escola pelo Conselho Estadual de Educação, além da construção da estrutura física, a Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo iniciou suas atividades letivas, em 16 de abril de 2012. Contava à época com 70 estudantes matriculados, ofertando o ensino médio integrado ao curso técnico em agropecuária com a duração de três anos.

Dados atualizados ano de 2017 mostram que a EFA do Alto Rio Pardo está atuando em 63 comunidades e 10 municípios do território, sendo eles: Rio Pardo de Minas, Taiobeiras, Berizal, Cural de Dentro, Fruta de Leite, São João do Paraíso, Ninheira, Indaiabira, Santa Cruz de Salinas, Vargem Grande do Rio Pardo, além de Riacho dos Machados do Território da Serra Geral. Atualmente, já conta com 85 estudantes formados, 94 estudantes matriculados e 16 colaboradores (equipe pedagógica, administrativa e de serviços gerais).

A Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, assim como todas as famílias agrícolas é uma sociedade comunitária, ou seja, de gestão e financiamento participativos. O financiamento é um dos grandes gargalos destas escolas, apesar do decreto 46.888, de 16 de novembro de 2015, que altera o decreto 43.978, de 03 de março de 2005, regulamentando a Lei 14.614, de 31 de março de 2003, que institui o programa de apoio financeiro à Escola Família Agrícola de Minas Gerais. O citado decreto institui que:

Parágrafo único - o valor individual da bolsa, para cada exercício financeiro, será fixado em Resolução pela secretária de Estado de Educação- SEE. Sendo no mínimo o per capita previsto para o correspondente nível ou modalidade de ensino estabelecido pelo fundo de manutenção e

desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB- no Estado de Minas Gerais, de acordo com a disponibilidade orçamentária da SEE. (BRASIL, Decreto 46.888, 2015, p.04)

Com cinco anos de atuação, a EFAARP tem enfrentado o constante desafio de se projetar para contribuir com a formação de homens e mulheres capazes de refletir sobre a realidade e realizar ações práticas para a transformação desta, tendo como grande objetivo o desenvolvimento sustentável e a garantia dos direitos dos camponeses. Uma das ações mais concretas deste desafio está em olhar para o seu projeto político-pedagógico.

Foto 01 – Prédios da EFAARP



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

1.3. POR QUE RECONSTRUIR O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA NOVA ESPERANÇA?

Responder a essa pergunta parece óbvio, pois todo projeto político precisa ser revisado, de tempos em tempos, e este processo não poderia ser diferente em uma escola família agrícola. Porém, nosso compromisso com esta pesquisa não é somente analisar e reescrever o documento, o que é importante, mas nós queremos mais, queremos construir um processo formativo capaz de empoderar os sujeitos. Sujeitos estes que são camponeses do Alto Rio Pardo, que viveram e ainda vivem tendo muitas vezes seus direitos negados e, portanto, enxergam na Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo uma possibilidade de transformação dessa realidade. Assim, este desejo só se tornará prática se o processo de participação e empoderamento destes sujeitos for efetivo. Neste sentido, propomos, nesta pesquisa, garantir, dentro das possibilidades deste espaço de formação, a proposta descrita detalhadamente a seguir.

1.4. COMO GARANTIR UM PROCESSO DE PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS SUJEITOS? A METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho, fruto do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), tem como objetivo central, pela

natureza do próprio programa, a reconstrução colaborativa do Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Território da Cidadania Alto Rio Pardo, Norte de Minas Gerais. A escolha deste produto se deu pela atuação da pesquisadora na referida escola e por acreditar que, através da formação dos sujeitos, materializada na construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico pautado nos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, pode fortalecer o processo de emancipação e empoderamento destes sujeitos que são camponeses em luta pelo direito à Educação do Campo e ao Território.

A construção deste produto pressupõe muito mais que apenas uma fundamentação teórica das três principais categorias deste trabalho, a saber: Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e Projeto Político Pedagógico. Propomos um processo de pesquisa científica e de produção do conhecimento pela classe trabalhadora e a seu serviço. A questão que nos inquieta neste trabalho diz respeito a nossa percepção de que o PPP da escola não dá conta de fazer uma leitura da realidade do campo do Alto Rio Pardo, em sua totalidade e contradições. Neste sentido, é necessário propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento. Dialogamos com Benjamin, para construir a concepção de projeto popular utilizada nesta pesquisa.

[...] nós defendemos que a sociedade, como um todo, deve construir um projeto que organize o uso da sua capacidade criativa e produtiva, tendo em vista atingir um futuro desejado. Os neoliberais defendem que só os capitalistas devem ter esse direito [...] As instituições necessárias para levar adiante um projeto da maioria devem ser por natureza, públicas, coletivas e democráticas. As instituições dos capitalistas são privadas e autoritárias. Dependendo da proposta vitoriosa, um ou outro tipo de instituição prevalece na organização da nossa vida em comum. (2000, p. 11)

O autor diz ainda que:

Quando dizemos que o nosso projeto é popular, queremos dizer que ele pretende organizar a sociedade em torno dos interesses, do potencial humano e dos valores dos grupos que vivem do trabalho e da cultura [...] só assim a solidariedade em vez do egoísmo, pode passar a ser princípio organizador da nossa vida em comum. (BENJAMIN, 2000, p. 13)

Construir um projeto popular é propor uma reorganização profunda da sociedade. É obra de muita gente junta, disposta a lutar por um ideal de justiça (BENJAMIN, 2000).

Neste contexto, a abordagem dialética e a pesquisa-ação são os melhores caminhos para nos conduzir na leitura da realidade e no desenvolvimento desta pesquisa. Lima, citando Karl Marx, diz que:

Em Karl Marx (1974) lemos que o ponto de partida para uma abordagem dialética da realidade é a compreensão do todo e a partir de então aprofundar o conhecimento das partes relacionando-as e identificando suas contradições. Para irmos além das aparências e penetrar na essência é necessário analisar, decompor e recompor a totalidade, numa viagem de ida e volta nas questões das mais simples às mais complexas. (2007, p. 17)

O método do materialismo histórico apresenta categorias bastante complexas que exigem muito esforço em sua apreensão. Contudo, vamos nos ater nesta pesquisa à essência do método que propõe uma visão de mundo, a produção do conhecimento vinculada à classe trabalhadora e a transformação das condições

objetivas a ela impostas pelo projeto histórico de sociedade do capitalismo. Santana, reafirma a intencionalidade da produção de conhecimento, a partir do materialismo histórico dialético:

É por isso que o conhecimento científico, uma vez apreendido, tem uma função essencialmente política no processo de transformação da sociedade. É através dele que o pesquisador tomará partido ao lado daqueles que são os mais explorados no sistema capitalista. Constitui-se assim, o método dialético, em uma ferramenta essencial de transformação do real. (2008, p. 30)

Dialogando com o autor, nosso compromisso com a elaboração deste produto é criar condições para que, através da formação dos sujeitos e da reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, aconteça um processo de reflexão dos camponeses sobre a realidade por eles vivida e que estes possam, assim, intervir sobre ela. Tomando como referência estas considerações, o grande arcabouço com o qual essa pesquisa vai caminhar será a pesquisa-ação e seus princípios. A pesquisa-ação foi escolhida por proporcionar maior interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa e, neste sentido, criar um ambiente favorável à construção coletiva do conhecimento.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1985, p. 14)

Reafirmamos, então, que nosso compromisso é construir uma pesquisa capaz de empoderar os sujeitos diretamente ligados a ela, ou seja, os educadores, estudantes, famílias e parceiros da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo. O termo empoderamento nesta pesquisa está fundamentado no pensamento freireano.

A questão do empowerment da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção do poder político. Isto faz do empowerment muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta. (FREIRE, 1986, p. 138)

Freire (1986; 2001) aproxima o empoderamento da luta de classes, dizendo que a libertação é um ato social e que é preciso criar estruturas de luta coletiva. Carvalho também contribui para o nosso entendimento de empoderamento:

Mais do que repassar informações e induzir determinados comportamentos, esta estratégia sugere que as pessoas e coletivos sejam apoiados no processo de reflexão sobre os problemas postos pela vida em sociedade, procurando contribuir para a tomada de decisão, o desenvolvimento da consciência crítica e o aumento da capacidade de intervenção sobre a realidade. (2004, p. 1092)

Podemos perceber que o debate sobre o empoderamento aqui feito dialoga com nossa estratégia de pesquisa, pois a pesquisa-ação propõe a produção do conhecimento coletivo a partir da reflexão sobre as realidades vividas pela classe trabalhadora.

A pesquisa neste sentido constitui-se em uma forma de democratização do saber, produzida pela transferência e partilha de conhecimentos e de

tecnologias sociais, criando o 'poder popular', visto que os setores populares vão adquirindo domínio e compreensão dos processos e fenômenos sociais nos quais estão inseridos, e da significação dos problemas que enfrentam. (BALDISSERA, 2001, p. 8)

Considerando os princípios da pesquisa-ação, o levantamento de dados para a reconstrução do Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo será feito através de quatro oficinas de formação com os grupos acima citados. Relato, a seguir, a proposta inicial de formação que será apresentada aos sujeitos da pesquisa, para que estes possam fazer suas contribuições a fim de aprimorá-la.

Conforme dito anteriormente serão convidados a participar desta formação, os parceiros da instituição, sendo estes: o Centro de Ciências Agrárias\UFMG, Emater\Regional Salinas, Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas\CAA-NM, Instituto Federal do Norte de Minas\Campus Salinas, Coletivo dos estudantes de Educação do Campo do Alto Rio Pardo, Núcleo de Desenvolvimento Territorial\Unimontes, Mastro (Movimento Articulado dos Sindicatos dos Trabalhadores do Alto Rio Pardo), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragem), Movimento Geraizeiro, AMEFA (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas), EMBRAPA Cerrado, ICMBIO (Instituto Chico Mendes de conservação e biodiversidade) e a Secretaria de Agricultura de Taiobeiras. Cada parceiro receberá um convite institucional para participar da formação. A escolha por estas instituições e movimentos se deu em função de seu histórico de parceria com a escola.

Participaram da formação sete representantes das famílias, nove representantes dos estudantes e cinco educadores. Somando todas as representações, participaram das oficinas de formação, como responsáveis por reelaborar o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, trinta e quatro pessoas. A escolha das representações de famílias, aconteceu em assembleia geral, dos estudantes e educadores por eleições de representantes, realizada pelos próprios grupos, utilizando como critério a equidade de gênero.

Ainda como critério de levantamento de dados será feito um perfil socioeconômico dos participantes da formação (educadores, estudantes e famílias), através de um roteiro simples de identificação contendo informações sobre faixa etária, sexo, renda e moradia.

Outro procedimento de levantamento de dados será a análise do atual Projeto Político Pedagógico da Escola, para que possamos perceber quais são suas fragilidades, potencialidades e as reais necessidades de reconstrução, a partir dos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Os principais autores que nos ajudaram neste processo de construção do conhecimento foram: Caldart (2004; 2011) Molina (2008; 2012) Thiollent (1985), Nascimento (2009), Brito (2006), Freire (1986; 2001) Queiroz (2004), Jesus (2011) e Mazzetto (2006).

1.5 A PROPOSTA DAS OFICINAS DE FORMAÇÃO

O objetivo das oficinas é desenvolver práticas formativas com os sujeitos da Escola Família Agrícola, para contribuir em seu empoderamento, tendo em vista a reconstrução do projeto político-pedagógico. Apresentamos a proposta de formação de cada oficina, considerando que cada uma delas será apresentada aos sujeitos e, portanto, podemos agregar contribuições aos objetivos de cada momento.

Primeira Oficina de Formação: o campo do Alto Rio Pardo, a Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico

A primeira oficina teve como objetivos:

1. Apresentar a pesquisa\pesquisadora e realizar uma chuva de ideias sobre a compreensão de Projeto Político Pedagógico dos participantes da oficina;
2. Apresentar o Projeto Político Pedagógico vigente para que seja analisado;
3. Discutir na formação: o contexto social, político, econômico e cultural do Alto Rio Pardo, a Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico com vistas à reflexão sobre o atual Projeto e a reelaboração deste;
4. Elaborar a justificativa, Missão e Objetivos da EFA Nova Esperança; e
5. Avaliar o processo formativo para aprimorar os momentos seguintes.

A oficina, com a duração de 16 horas, inicia-se, na manhã do primeiro dia, pela acolhida e a apresentação dos participantes. Cada cadeira da sala tem um envelope com uma pergunta. São quatro perguntas, distribuídas de forma aleatória, com o objetivo de realizar uma primeira chuva de ideias sobre o que é um projeto político-pedagógico, conforme segue:

1. O que é um Projeto Político Pedagógico?
2. Para que serve um Projeto Político Pedagógico?
3. O que deve ter em Projeto Político Pedagógico?
4. Qual a importância do Projeto Político Pedagógico?

Além de produzir um diagnóstico geral sobre o tema e a metodologia, pretende-se também organizar os grupos do primeiro dia de trabalho pelo tipo de pergunta.

Logo após a apresentação de cada grupo, descrevemos a proposta da pesquisa, que terá como produto final o projeto político-pedagógico da EFA reconstruído colaborativamente. A história da Escola é contada brevemente e, ainda na parte da manhã, temos a contribuição de Moises Dias de Oliveira, formado na primeira turma de Educação do Campo da UFMG e mestrando do programa de sustentabilidade junto aos povos e comunidades tradicionais da UnB, e também de Elmy Pereira Soares, diretor do sindicato dos trabalhadores rurais de Rio Pardo de Minas. Tais participantes abordam o contexto social, econômico e cultural do Território Alto Rio Pardo e, após a apresentação deles, o espaço é aberto para o debate.

Na parte da tarde, iniciamos o trabalho com um diagnóstico, feito pelos grupos formados na manhã, que se orienta pelas questões:

1. Que Educação temos atualmente? Quais são seus objetivos?
2. Como são as Escolas do Campo?
3. Que condições de vida e trabalho temos no campo, hoje em dia?
4. Quais valores e expressões artísticas e culturais estão presentes em nosso cotidiano?
5. Por que a EFA Nova Esperança foi criada? Para quem? Quais foram suas motivações e os objetivos?

Podemos perceber que as questões são bastante amplas, pois nosso objetivo é provocar a reflexão do grupo, a partir delas. Todos os grupos respondem às mesmas perguntas. Os grupos dispõem de mais ou menos uma hora para responder às

questões que, depois, são apresentadas e debatidas, uma a uma, em plenária. Este diagnóstico encerra o trabalho do primeiro dia.

No segundo dia de oficina, começamos com uma rápida retomada do dia anterior e com a contribuição da professora Magda Martins Macedo, professora da Universidade Estadual de Montes Claros, falando sobre a Educação do Campo, em sua origem, referências pedagógicas e marcos legais. A apresentação será dialógica, com a participação dos presentes. O tempo previsto para esta apresentação é de uma hora e meia, pois, ainda durante a manhã, a mesma professora deve abordar também o conceito do projeto político-pedagógico, no âmbito da Educação do Campo, apresentando sua experiência com a elaboração do PPP de uma escola municipal do campo, no assentamento Tapera, município de Riacho dos Machados, Norte de Minas Gerais. No final da manhã, apresentamos brevemente o atual projeto político-pedagógico da EFA Nova Esperança.

No retorno da oficina, durante a tarde, a proposta é fazer uma mística¹⁰ na qual cada participante deve trazer um elemento que possa contribuir para a elaboração do PPP e ir compondo uma mandala¹¹ no chão. Feita a mística, apresentamos a metodologia do trabalho de grupo durante a tarde, sendo organizados quatro grupos, pela técnica da contagem de um a quatro. Estes grupos recebem um texto sobre o PPP e mais 10 questões que devem orientá-los na elaboração dos objetivos e da missão da escola. Além de escrever os objetivos e missão da escola, os grupos devem socializá-los, na plenária, para que aconteça um debate e os encaminhamentos coletivos.

Ao final da oficina, realizamos um momento de avaliação da atividade, com a abertura de espaço para quem quiser falar, além da aplicação de um questionário escrito.

Segunda Oficina de Formação: a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos

Na segunda oficina, com duração de 16 horas, o tema central é a Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos. Neste sentido, os objetivos gerais são:

1. Conhecer a Pedagogia da Alternância;
2. Avaliar a desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos da alternância, na prática pedagógica da escola;
3. Contextualizar o papel dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, a partir da realidade vivida no Alto Rio Pardo;
4. Definir o papel dos educadores, estudantes, famílias e parceiros neste processo;
5. Elaborar estratégias de avaliação da prática pedagógica.

Para atingir estes objetivos, a proposta é trabalhar os seguintes temas: a Pedagogia da Alternância (histórico e princípios); os Instrumentos Pedagógicos da Pedagogia da Alternância; o trabalho como Princípio Educativo; o Plano de Formação (currículo na Pedagogia da Alternância). Para colaborar com os trabalhos desta oficina, convidamos João Batista Begnami, doutorando na FAE\UFMG, que tem longa

¹⁰ Explicar o que mística

¹¹ Explicar o que mandala

história de atuação na Pedagogia da Alternância e acumula conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema.

Terceira Oficina de Formação: a Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, uma escola do campo e em alternância

Na terceira oficina, com duração de 16 horas, pretendemos conectar a construção da primeira oficina, sobre a intencionalidade e as referências pedagógicas da escola do campo, à construção da segunda, sobre a prática pedagógica da Pedagogia da Alternância. Neste sentido, nossos objetivos são:

1. Estabelecer parcerias e estratégias financeiras e pedagógicas para fortalecer a EFA do Alto Rio Pardo;
2. Construir estratégias para que a EFA possa contribuir com as lutas e demandas dos camponeses do Alto Rio Pardo; e
3. Criar uma estrutura de gestão que garanta a participação efetiva e qualitativa dos sujeitos da escola.

Tendo em vista estes objetivos, trabalhamos nesta oficina os seguintes temas: a relação escola comunidade – a escola como centro de referência para a agricultura familiar da região; o financiamento da EFA; a organização produtiva dos estudantes (estágio e projeto profissional) e a gestão da escola.

Quarta Oficina de Formação: apresentação do projeto político-pedagógico que queremos

Esta oficina terá a duração de apenas 8 horas, e pretende apresentar a proposta do novo projeto político-pedagógico, a partir da construção e sistematização das três primeiras oficinas, buscando, ainda, avaliar o processo formativo.

Propomos, nesta oficina, uma confraternização entre os participantes, a entrega dos certificados de participação e uma muda de caju para cada participante, como forma de agradecer e de desejar que o PPP que queremos se torne a vida da escola na prática.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Este capítulo tem por objetivo discorrer sobre as trajetórias e princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância. Discutimos, ainda, os projetos de educação por elas defendidos, fundamentando nosso objeto de pesquisa que propõe reconstruir o projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo em diálogo com os princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da alternância. Assim, realizamos uma reflexão sobre as políticas e os programas para a Educação do Campo, que sempre esteve atrelada a um projeto de desenvolvimento do campo, pensado pelas grandes elites e tendo, como perspectiva mais ampla, o desenvolvimento econômico em detrimento do desenvolvimento social e cultural, desconsiderando, então, toda a diversidade dos povos camponeses. Por isso, desejamos, com este trabalho, anunciar a luta destes camponeses organizados, em seus diversos movimentos e instituições sociais, pelo direito à Educação do Campo, pois falar de Educação do Campo é falar da necessidade e da urgência em construir um projeto de desenvolvimento popular para o país.

2.1 O MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA, RESISTÊNCIA E CONQUISTA DE DIREITOS

O Brasil é um país marcado por fortes desigualdades sociais. Observamos no campo brasileiro um histórico de negação de direitos dos sujeitos que nele vivem. Falamos aqui de um direito humano, garantido no artigo 206 da Constituição brasileira de 1988 o direito à educação, historicamente negligenciado em relação à população camponesa. Molina, citando Chauí, nos ajuda a definir o conceito de direito e discute brevemente como esta construção se faz na Educação do Campo.

A filósofa Marilena Chauí nos ensina a diferenciar o direito de outras categorias, exaltando o peso e a importância da construção desse conceito. 'Um direito difere de uma necessidade ou carência e de um interesse. Uma necessidade ou carência é algo particular e específico'. Existem diferentes carências tanto quanto grupos sociais. Interesses também são particulares a diferentes grupos. Explica ainda a autora que necessidades e carências podem ser conflitantes entre si. Interesses também podem ser conflitantes. Chauí enfatiza que 'um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos, grupos e classes sociais'. (2008, p. 20)

Se os direitos são universais e válidos para todos os indivíduos, grupos e classes sociais, por que então afirmamos constantemente que os direitos dos povos do campo são negados? Afinal, eles são seres humanos como todos os outros. Molina, agora citando Piovesan (2006), continua nos ajudando nesta reflexão.

A compreensão contemporânea de direitos humanos defende que estes são universais, indivisíveis e interdependentes entre si. Na obra 'A Educação entre os Direitos Humanos', Piovesan (2006) observa que estes são universais exatamente porque a condição de pessoa é o requisito único para a titularidade desses direitos. "Indivisíveis porque a garantia dos direitos civis e políticos é condição para observância dos direitos sociais, econômicos e culturais. Quando um deles é violado os demais também são." O autor apresenta ainda argumento fundamental para o debate desta mesa e para a compreensão da luta social dos trabalhadores rurais para terem garantido seu direito à terra e à educação: 'não há direitos humanos sem democracia e

tampouco democracia sem Direitos Humanos. Vale dizer, o regime mais compatível com proteção dos direitos humanos é a democracia'. (2008, p. 21)

Para os autores, viver em um regime democrático é uma condição básica para ter garantidos os nossos direitos humanos, mas vale lembrarmos do processo histórico vivido no Brasil, desde o início de sua colonização, em 1500, quando os seres humanos foram aqui escravizados. Neste sentido, é possível nos questionarmos se todos os seres humanos que vivem sob o regime democrático brasileiro têm as mesmas condições materiais de existência e acesso aos direitos humanos. Para Molina, fundamentados na ideia do direito a ter direitos, os movimentos sociais lutam para que estes sejam materializados em sua realidade social.

É a compreensão da ideia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social. Exatamente pelo fato de vivermos numa democracia, regime político que tem como princípio a instituição de direitos, que se fundamenta a legitimidade, a possibilidade da ação de irmos a materializar aqueles princípios que historicamente, como humanidade, construímos como valores universais, que são os direitos, ou seja, independem da classe social; da situação socioeconômica; de vivermos no campo ou na cidade; de sermos brancos ou negros; não importa a questão racial, de classe, de sexo: o fato de sermos pessoa humana nos faz portadores desses direitos. É a possibilidade de lutarmos para transformar o que está estabelecido como princípio, para a vida real que caracteriza a democracia [...] ela é o único regime político no qual o conflito é legal e legítimo, e cabe à sociedade instituir formas de politizar esses direitos. (2008, p. 24)

Cabe à sociedade instituir formas de politizar esses direitos. A autora faz referência à necessidade de luta para garantir e materializar estes direitos. A materialidade desses direitos exige que o Estado construa políticas públicas para a sua oferta. Molina (2008) deixa claro que é dever do Estado construir políticas públicas que permitam o acesso dos sujeitos aos direitos. Mas retomamos aqui nossa questão, colocada no início deste parágrafo: como fazer com que o Estado garanta a materialidade destes direitos através das políticas públicas? Molina continua contribuindo com a nossa reflexão.

Se quisermos disputar frações do Estado, ainda que no regime capitalista, a serviço da classe trabalhadora, é preciso avançar na compreensão do papel que a luta por políticas públicas específicas pode significar em termos de perspectiva do avanço do direito à Educação. (2008, p. 26)

A autora diz ainda que:

Lutar por políticas públicas significa lutar pelo alargamento da esfera pública, lutar para que a Educação não se transforme como querem muitos hoje, em mercadoria, em um serviço, que só tem acesso quem pode comprar, quem pode pagar. Lutar por políticas públicas para a Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado. (MOLINA, 2008, p. 26)

Molina coloca a luta por políticas públicas e a Educação do Campo como algo fundamental para garantir este direito à população camponesa, tendo em vista a necessidade de políticas públicas específicas.

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso 'tolerada' pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados. (2008, p. 27)

A mesma autora ainda faz uma crítica às políticas generalistas, dizendo que não basta ter igualdade de acesso, mas é preciso ter igualdade de resultados. Este modelo de política generalista será suficiente para suprimir as históricas exclusões sofridas pelos sujeitos do campo? Molina continua fazendo uma defesa de políticas de educação específicas para o campo.

Ocorre que a oferta de oportunidades iguais pressupõe níveis e condições semelhantes, para garantir o mesmo patamar de direitos, o que não é o caso encontrado entre a cidade e o campo brasileiros [...]. Além disso os sujeitos sociais do campo possuem uma base sócio histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas. (2008, p. 28)

A materialidade deste processo de luta e construção do direito a uma educação específica para a população camponesa é protagonizada pelos movimentos sociais do campo. Nossa referência central aqui é o Movimento Sem Terra (MST), que tem sido fundamental no já citado processo de construção do direito à Educação do Campo, através de políticas públicas específicas. De acordo com Nascimento:

Somente em 1987, com a criação do Setor Educação do MST é que se amplia a luta por direitos que fossem além daqueles conhecidos como a própria luta pela terra e pela reforma agrária. As experiências de educação do campo propriamente dita [...] surgiram especificamente na realidade brasileira a partir do MST, principalmente, no Rio Grande do Sul onde desde 1996 foi aprovada a Escola itinerante dos acampamentos com estrutura e proposta pedagógica para acolher acampados da reforma agrária em processo de luta pela terra. (2009 p. 165)

Continuando a falar deste protagonismo do MST, Nascimento traz outra informação importante:

Também foi a partir do MST que surgiu a ideia de realizar um encontro de educadores e educadoras do campo. Assim, de 28 a 31 de julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENRA que homenageou os educadores Paulo Freire e Che Guevara. A partir desse encontro é que surgiu a inspiração de realizar a I Conferência Por Uma Educação Básica no Campo. (2009, p. 165)

Como afirma Nascimento (2009), é no I ENRA (Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária) que nasce a inspiração para a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, considerada por nós, neste texto, como o marco inicial da trajetória de luta pela Educação do Campo. A I Conferência, realizada em Luziânia-GO, em 1998, foi precedida de seminários estaduais e com o apoio em um texto base e experiências concretas. Ela constituiu um processo, unindo muitos parceiros na sua animação. A Conferência teve como objetivo principal ajudar a recolocar o rural, e a educação que

a ele se vincula, na agenda política do país (I CONFERÊNCIA POR UMA BÁSICA DO CAMPO, 1998).

A conferência nos mostrou que somente é possível trabalhar por uma educação básica no campo vinculada ao processo de construção de um Projeto Popular para o Brasil, que inclui necessariamente um novo projeto de desenvolvimento para o campo e a garantia que todo o povo tenha acesso a educação. (I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, Documentos Finais, 1998, p.161)

Nossa opção por este marco inicial é identificar os avanços na Educação do Campo, no âmbito de um processo histórico em que a Educação para a população camponesa começa a ser ofertada tardiamente e sem atender a suas reais necessidades. Neste trabalho, não vamos aprofundar estes fatos, pois nossa principal intenção é construir um texto propositivo, que fundamente a reconstrução do projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo. Neste sentido, retomamos os documentos finais da I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, uma vez que estes apresentam os desafios e compromissos assumidos pelo coletivo que construiu a Conferência, nos apontando os caminhos que devem ser trilhados na elaboração de uma política de Educação do Campo, segundo estes mesmos desafios e compromissos:

1. Vincular as práticas de Educação Básica no Campo com o processo de construção de um Projeto Popular de desenvolvimento nacional

A Educação do Campo tem um compromisso com a vida, com a luta e com o movimento social que está buscando construir um espaço onde possamos viver com dignidade. A Escola, ao assumir a caminhada do povo do campo ajuda a interpretar os processos educativos que acontecem fora dela e contribui para a inserção educadores\educadoras e educandos\educandos na transformação da sociedade.

2. Propor e viver novos valores culturais

A Educação do Campo precisa resgatar os valores do povo que se contrapõem ao individualismo, ao consumismo e demais contravalores que degradam a sociedade em que vivemos. A Escola é um dos espaços para antecipar, pela vivência e pela correção fraterna, as relações humanas que cultivem a cooperação, a solidariedade, o sentido de justiça e zelo pela natureza.

3. Valorizar as culturas do campo

A Educação do Campo deve prestar bastante atenção às raízes da mulher e do homem do campo, que se expressão em culturas distintas, e perceber os processos de interação e transformação. A Escola é um espaço privilegiado para manter viva a memória dos povos, valorizando os saberes e promovendo a expressão cultural onde ela está inserida.

4. Fazer as mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito a Educação Básica do Campo

A Educação do Campo resgata o direito dos povos do campo a Educação Básica, pública, ampla de qualidade. A Escola é o espaço onde a comunidade deve exigir, lutar, gerir e fiscalizar as políticas educacionais.

5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à Alfabetização

A Educação do Campo deve partir das linguagens que o povo domina e combinar a leitura do mundo com a leitura da palavra. A Escola deve assumir o desafio de exigir e implementar programas de Educação de Jovens e Adultos, priorizando no momento ações massivas de alfabetização.

6. Formar educadores e educadoras do campo

A Educação do Campo deve formar e titular seus próprios educadores, articulando-os em torno de uma proposta de desenvolvimento do campo e de um projeto político pedagógico específico para as suas escolas. A escola que forma as educadoras\os educadores deve assumir a identidade do campo e ajudar a construir a referência de uma nova pedagogia.

7. Construir uma proposta de Educação Básica no Campo

A Educação do Campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo: tempos, ciclos da natureza, mística da terra, valorização do trabalho, festas populares, etc. A Escola precisa repensar a organização de seus tempos e espaços para dar conta deste novo desafio pedagógico.

8. Envolver a comunidade neste processo

A Educação do Campo acontece através de ações de solidariedade e de cooperação entre as iniciativas, organizações e movimentos populares, em vista da implementação de um projeto popular de desenvolvimento do campo. A Escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.

9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo

A Educação do Campo exige fidelidade aos povos do campo. A educadora\o educador não pode se deslocar da realidade nem perder a utopia. A Escola deve ser espaço de ressonância das demandas e dos sonhos, contribuindo na formação de sujeitos coerentes e comprometidos com um novo Projeto.

10. Implementar as propostas de ações desta Conferência

A Educação do Campo tem por base a necessidade do engajamento de sujeitos na concretização dos compromissos assumidos. A pedagogia do diálogo deve ser combinada com a pedagogia da ação. A Escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo. (I CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, Documentos Finais, 1998, p. 161-173)

Estes desafios e compromissos, pactuados na I Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, orientaram e orientam diversas ações da luta pela garantia do direito à Educação do Campo. Dentre estas ações, podemos citar a Articulação Nacional Por Uma Educação Básica no Campo, constituída na própria I Conferência, pelos movimentos que a construíram com sede em Brasília. As diversas reuniões da Articulação deram origem a muitas iniciativas que foram tomando corpo, por exemplo, a coleção “Por Uma Educação do Campo”, o acompanhamento da tramitação no Congresso do Plano Nacional de Educação (PNE) e o estímulo à realização de eventos para promover, fortalecer e divulgar a Educação do Campo.

Outro marco importante da luta do Movimento Por Uma Educação do Campo foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo – Resolução CNE\CEB 1\2002, uma vez que esta instituiu:

Art. 2º. Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, e Educação Indígena, à Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (CNE, 2002)

As diretrizes dão amparo legal para que as esferas do poder público garantam, às populações camponesas, o direito à educação:

Nas diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, o poder público tem a função de universalizar o acesso à educação que possibilite direcionar o ensino para a formação da cidadania e para a inserção dos sujeitos do campo no mundo do trabalho o que permitiria a ampliação do desenvolvimento social, de uma economia justa e tendo como eixo norteador uma sociedade ecologicamente sustentável. (NASCIMENTO, 2009 p. 167)

As diretrizes são o primeiro grande marco legal para a Educação dos povos do campo. A partir delas, temos outros marcos importantes, a serem abordados oportunamente.

2.2 ESCOLA DO CAMPO: UM ESPAÇO EM DISPUTA

ESCOLA É

... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de 'ilha cercada de gente
Por todos os lados'
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo
que forma a parede, Indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar,
Não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade,
É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se 'amarrar nela!'
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos
Começar a melhorar o mundo.
Paulo Freire (2002, p 01.)

Começar a falar de escola, a partir dessa poesia de Paulo Freire (2002), não é falar somente de prédios, estruturas físicas, currículos e horários, mas é falar de gente, é falar de um espaço de vida, de cultura e de trabalho, que está em constante movimento. Mas que tipos de prédios, relações humanas e de ensino-aprendizagem, encontramos nas escolas do campo? O título de nosso texto – “A escola do campo: um espaço em disputa” – expressa o fato de que este espaço tem sido fortemente

disputado pelas comunidades, municípios, Estado, e pelos movimentos sociais que têm uma concepção própria de escola. Neste sentido, apresentamos aqui elementos importantes para pensarmos a realidade das escolas rurais e a construção das escolas do campo pelos movimentos sociais.

Para iniciar o debate, trazemos alguns dados da pesquisa Cartografia da Educação Básica em Minas Gerais, cujo objetivo foi:

[...] organizar o perfil das escolas, alunos e professores da zona rural de Minas Gerais. Como fontes de informações foram utilizados os bancos de dados da SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais) da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Educacenso 2008. (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 1)

Parte desta pesquisa foi discutida em um artigo apresentado no I ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, realizado em João Pessoa, em junho de 2011, onde seus autores explicam a metodologia e a finalidade desta pesquisa.

O projeto foi elaborado tendo em vista atender ao Edital 19/2008, Apoio a Projetos de Pesquisa em Educação, publicado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Neste edital a SEE/MG demandava as universidades apoio no sentido de organizar, sistematizar, analisar e discutir as informações do seu banco de dados visando criar referências para subsidiar a implantação, gestão e avaliação de políticas públicas. (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 2)

Fazendo referência a Rocha (2000; 2004), os autores afirmam a necessidade da pesquisa, justificando que as investigações de abrangência nacional podem estar defasadas, acabando por não representar a realidade da educação rural em Minas Gerais.

O estudo partiu da constatação de que as informações sobre as condições de docentes, discentes e escolas existem, mas apresentadas de forma que não permitem uma visibilidade específica da realidade educacional neste contexto. No âmbito nacional temos dados produzidos pela Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária/Pnera, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP e Fontes Rurais/Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. Mas esse conjunto de informações não possibilita a extração de dados consistentes que possam servir como referência para a gestão dos sistemas estaduais e municipais. Segundo Rocha (2000 e 2004), os dados produzidos em âmbito nacional podem estar defasados e não condizentes com a realidade de Minas Gerais, sendo necessário e urgente a análise mais localizada nas esferas estaduais e municipais quando pensamos em políticas públicas, pesquisas e projetos de intervenção. (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 2)

Neste sentido, esta pesquisa foi organizada da seguinte forma:

A totalidade da pesquisa contempla três temas gerais: situação das escolas, perfil e condição docente, perfil e condição dos alunos. Cada tema corresponde a uma fase de desenvolvimento do projeto. Na Fase 1 buscou-se informações sobre a situação de funcionamento das escolas. Os dados foram produzidos a partir do banco de dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). As variáveis observadas descrevem a situação das escolas – Ativa (funcionando em condições normais), Criada sem Funcionamento (quantidade insuficiente de alunos), Extinta (encerrou as

atividades permanentemente) ou Paralisada (perdeu a demanda de alunos) – vinculadas à zona de pertencimento, sendo rural ou urbana, e também a sua dependência administrativa, se estadual, federal, municipal ou privada. A segunda fase foi constituída a partir da organização dos dados sobre a educação na zona rural de Minas Gerais. Nesta fase foram compilados dados sobre a situação e condição das escolas, professores e alunos. Em relação às escolas da zona rural, os dados foram organizados de acordo com a infraestrutura, os espaços disponíveis, os recursos didático-pedagógicos que possuem e que modalidades de ensino que as escolas dispõem/oferecem. As informações sobre o quadro de professores são constituídas de sua composição por gênero e cor/raça, formação básica e continuada e o número de docentes por disciplina. Os dados referentes aos discentes especificam a situação de residir no meio rural e o local de estudo – escola no meio rural ou urbano. Sobre os alunos foram organizadas informações relativas a gênero, cor/raça, nível de ensino, transporte escolar, portadores de deficiência física e mental. A terceira fase da pesquisa, em andamento, consiste em relacionar estes dados promovendo análises sobre as informações trabalhadas. (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 4)

Consideramos importante apresentar estas informações sobre a pesquisa, antes de entrar na discussão de seus resultados, pois nos permitem perceber a sua importância, embasando uma melhor compreensão dos dados aqui utilizados. O primeiro dado apresentado refere-se ao número de escolas existentes no Estado, conforme tabela a seguir.

Tabela 03 – Total de escolas e escolas ativas na zona rural de Minas Gerais, por dependência administrativa

Dep. Administrativa	Número de escolas	Escolas Ativas
Estadual	1.014	529
Municipal	14.963	5.085
Federal	8	8
Privada	111	58
Total	16.096	5680

Fonte: Cadastro de Estabelecimentos (16 fev. 2009) SEE/MG/SI/SIE/ Diretoria de Informações Educacionais (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 5).

Podemos perceber uma disparidade entre o número de escolas cadastradas: 16.096 e o número de escolas ativas: 5.680, com destaque para os números referentes às escolas municipais do total já mencionado: 14.963, que são de dependência municipal, e somente 5.085 estão ativas. A próxima tabela apresenta dados mais claros sobre esta realidade.

Tabela 04 – Situação de funcionamento das escolas rurais em Minas Gerais, por dependência administrativa (%)

Situação	Rural			
	Estadual	Federal	Municipal	Privada
Ativa	68,29	100	35,31	62,52

Criada Sem funcionamento	0,12	0	0,01	3,80
Extinta	9,70	0	34,37	5,64
Paralisada	21,88	0	30,30	28,05
Minas Gerais	100	100	100	100

Fonte: Secretaria de Estado de Educação/MG; Educacenso, 2008 (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 6)

Nesta tabela, podemos confirmar o alto índice principalmente de escolas municipais extintas ou paralisadas. De acordo com os autores, o grande número de escolas do campo ligadas à rede municipal deve-se ao processo histórico de descentralização da educação, observando, ainda, que:

A predominância do vínculo municipal das escolas rurais pode ser compreendida tendo em vista o processo histórico de descentralização da educação brasileira. Já em 1943 a Lei Orgânica do Ensino preconizava a responsabilidade do município com relação às escolas rurais. A LDB 1996 ratificou e consolidou esta decisão. Há muito que se pesquisar e compreender os significados desta forma de gestão para a precariedade da oferta escolar no meio rural. (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 6)

Os autores indicam a necessidade de se pesquisar e compreender os efeitos dessa forma de gestão na oferta de educação no meio rural. Na próxima tabela, verificamos a relação entre a quantidade de escolas, por nível de ensino, na área rural e urbana de Minas Gerais, em comparação com os dados gerais do Brasil.

Tabela 05 – Estabelecimentos por níveis, modalidades de ensino e zonas de pertencimento, em Minas Gerais e no Brasil

Níveis e Modalidades de Ensino	Brasil		Minas Gerais	
	Rural	Urbana	Rural	Urbana
Creche	7.402	31.382	475	4.290
Pré-escola	47.909	56.414	1.748	6.342
Ensino Fundamental Anos Iniciais	81.128	60.185	5.499	7.421
Ensino Fundamental Anos Finais	18.128	42.057	1.846	4.471
Ensino Médio	1.745	22.521	92	2.542
Educação Especial	229	6.785	5	476
EJA	21.084	24.444	308	1.686
Total	88.386	110.011	5.898	11.893

Fonte: Sistema de Estatísticas Educacionais, 2006, INEP (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 11).

Os dados chamam a atenção pela disparidade entre o número de escolas na zona rural e na zona urbana, especialmente os números relativos às escolas de ensino médio: 92 escolas na zona rural e 2.542 na zona urbana. Sobre esses dados, os autores fazem a seguinte análise:

Os níveis e modalidades de ensino ofertadas em Minas Gerais e no Brasil apresentam como principal característica a oferta regressiva: o aumento do nível de ensino corresponde a uma diminuição da oferta na zona rural. A diferença na oferta é percebida com maior intensidade quando observamos a transição do ensino fundamental em seus anos iniciais e anos finais. O que se percebe é que a disponibilidade de escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental é reduzida em até quatro vezes em relação aos anos iniciais, tanto em Minas Gerais quanto no Brasil. A redução da oferta é ainda mais acentuada ao avançar para o ensino médio, sendo que em na zona rural de Minas Gerais há oferta desse nível de ensino em menos de 10% dos estabelecimentos escolares. (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 8)

Nas considerações finais do artigo, seus autores falam da precariedade da infraestrutura das escolas do campo:

Em termos do perfil da escola um dado relevante foi a constatação de que 89,35% das escolas rurais integram as redes municipais. Vale ressaltar que mesmo em escolas localizadas em regiões historicamente consideradas de maior índice de qualidade de vida a situação da escola rural ainda é muito precária. Mesmo considerando as desigualdades regionais latentes, que apontam para indicadores díspares quando há a comparação entre as regiões do estado, observou-se uma situação generalizada que anuncia a ausência de condições de infraestrutura física consideradas como razoavelmente necessárias para o funcionamento de uma escola. (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 13)

Os autores levantam, ainda, outras questões que orientam nossa reflexão:

A reflexão leva para os índices de extinção ou paralisação das escolas. Os dados deixam ver que 10.416 (dez mil e quatrocentos e dezesseis) escolas foram extintas ou estavam paralisadas na zona rural de Minas Gerais em 2008. Em maior ou menor número todas as regiões, polos e territórios do estado fecharam e extinguiram estabelecimentos escolares. Que fatores levaram a esta decisão? Somente um estudo mais verticalizado poderá fornecer elementos para uma análise mais consistente. Para o aprofundamento deste estudo é preciso se debruçar sobre os municípios que extinguiram/fecharam mais ou menos escolas para compreender o contexto social, político, econômico, demográfico, pedagógico e cultural que possibilitou esta decisão. (REZENDE; ROCHA; ALVES, 2011, p. 13)

Por que 10.416 (dez mil e quatrocentas e dezesseis) escolas do campo foram fechadas ou paralisadas até 2008 em Minas Gerais? Por que estas escolas, de acordo com relatos e outras pesquisas, têm uma infraestrutura tão precarizada? Não nos cabe aqui trazer estas respostas, porém não podemos perder estas questões de vista, em nossas análises e proposições.

As Diretrizes para a Educação Básica no Campo\Resolução CNE\CEB 1, de 3 de abril de 2002, resultado da luta do Movimento por Uma Educação Básica no Campo, trazem aquela que deve ser a identidade da escola do campo:

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

O parágrafo único da Resolução apresenta definições importantes que ajudam a caracterizar a identidade da escola do campo e a compreender, na prática, como se dá este processo de construção da identidade e intencionalidade da escola do campo. Assim, vamos beber na fonte da construção histórica do MST, através dos escritos da Caldart:

Que escola está sendo produzida pelo movimento social do campo em nosso país? Qual o lugar da escola na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta por um novo projeto de desenvolvimento do campo? (2011, p. 90)

Caldart (2011) inicia o terceiro capítulo do volume 1 da coleção “Por uma Educação do Campo”, intitulado a “A escola do campo em movimento”, fazendo estas provocações que nos fazem pensar na intencionalidade e no papel da escola e do movimento, tendo em vista a transformação e a construção de um outro projeto de campo. A autora observa que o aprendizado do movimento sobre este processo o fez enxergar a escola como um importante espaço de luta. Assim, a escola passou a ser vista como uma questão política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculando as preocupações gerais do Movimento com a formação dos sujeitos.

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever, se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos preocupar-nos em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações. (CALDART, 2011, p. 94)

A referida autora esclarece a necessidade de transformar a escola em um lugar que ajude a formar os sujeitos das transformações necessárias à construção de novas relações de produção no campo. Dialogando com Caldart (2011), Molina e Sá observam que:

A intencionalidade de um projeto de formação de sujeitos que percebam criticamente as escolhas e premissas socialmente aceitas, e que sejam capazes de formular alternativas de um projeto político, atribui à escola do campo uma importante contribuição no processo mais amplo de transformação social. Ela se coloca o desafio de conceber e desenvolver uma formação contra hegemônica, ou seja, de formular e executar um projeto educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, o que exige a formação integral dos trabalhadores do campo, para promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana. (2012, p. 325)

Para que esta intencionalidade da escola do campo se torne prática é preciso que a escola esteja em movimento, ou seja, é preciso que ela esteja conectada ao

mundo do trabalho, com as relações de produção no campo e as próprias demandas e necessidades dos povos que nele vivem. Neste sentido, Molina e Sá afirmam que:

A possibilidade do exercício deste papel fundamental da escola do campo, contribuindo para a formação desse intelectual coletivo, dependerá da forma pela qual esta escola estiver conectada ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo. Isto significa que a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural. (2012, p. 325)

Reafirmado o papel da escola do campo de contribuir com a transformação das estruturas da sociedade, estando a serviço da classe trabalhadora, através da formação dos sujeitos, Molina e Sá apontam as diretrizes operacionais para as escolas do campo como um importante dispositivo legal de construção deste processo:

Articulada às possibilidades abertas por esta definição, há ainda outro dispositivo legal de grande importância na perspectiva de remover impedimentos para a construção de projetos dos movimentos com as escolas e comunidades, em busca de seu desenvolvimento a partir das concepções educativas do campesinato, organizada em torno dos princípios da Educação do Campo. O artigo 4º das 'Diretrizes operacionais' estabelece que: 'a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo se constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho' (BRASIL, 2002). Este dispositivo legitima as experiências em curso, e abre espaço para projetos a serem propostos pelos movimentos sociais para 'ocupar' as escolas rurais, visando a sua transformação em escolas do campo. (2012, p. 326)

É nesta perspectiva de transformar e ocupar as escolas rurais que o MST vem desenvolvendo um projeto que visa a transformação da escola e da educação. Reconhecendo a importância desta contribuição para que a classe trabalhadora pense na construção de suas escolas, apresentamos aqui algumas das reflexões e lições aprendidas pelo Movimento, ao longo dessa luta.

No processo de ocupação da escola o MST foi produzindo algumas reflexões que dizem respeito à concepção de escola e ao jeito de fazer educação numa escola inserida na dinâmica de um movimento social. Fez isso em diálogo especialmente com movimento pedagógico da Educação Popular e aprendendo também com diversas experiências de escolas alternativas do campo e da cidade. (CALDART, 2011, p. 95)

As lições produzidas pelo movimento constituem um grande conjunto de pedagogias (práticas) que orientam suas ações pedagógicas, tendo em vista a já citada finalidade transformadora da escola do campo. Afirmamos que estas lições são de fundamental importância para pensar e repensar as escolas, principalmente a Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo. Neste sentido, apresentamos aqui algumas destas pedagogias, observando que "pedagogia" quer dizer o jeito de conduzir a formação de um ser humano. Do mesmo modo, quando falamos em *matrizes pedagógicas*, estamos identificando algumas práticas ou vivências fundamentais a este processo de humanização das pessoas, que também chamamos de educação

(CALDART, 2011). A referida autora faz uma ressalva, observando que o MST não criou uma nova pedagogia, mas encontrou o seu jeito de lidar com as matrizes pedagógicas e ou pedagogias já produzidas ao longo da história.

Isso não quer dizer que o MST tenha inventado uma nova pedagogia, mas ao tentar produzir uma educação do jeito do Movimento, os Sem Terra acabaram criando um novo jeito de lidar com as matrizes pedagógicas ou com as pedagogias já construídas ao longo da história da humanidade. Em vez de assumir ou se 'filiar' a uma delas, o MST tenta pôr todas em movimento e deixa que a própria situação educativa específica se encarregue de mostrar quais precisam ser mais enfatizados num momento ou outro. (CALDART, 2011, p. 98)

Como já dissemos, nosso esforço agora será o de citar brevemente algumas destas pedagogias, sem discutir cada uma, de forma mais detalhada, mas buscando compreender como esta totalidade pode contribuir para a reconstrução do projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo.

Pedagogia da luta social: A pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo [...] A luta social educa para a capacidade de pressionar as circunstâncias, para que fiquem diferentes do que são.

Pedagogia da organização coletiva: É quando a escola funciona como uma cooperativa de aprendizagem, onde o coletivo assume a corresponsabilidade de educar o coletivo, torna-se um espaço de aprendizagem, não apenas de formas de cooperação, mas principalmente de uma visão de mundo, ou de uma cultura, onde o 'natural' seja pensar no bem de todos e não apenas de si mesmo.

Pedagogia da Terra: Ela brota da mistura do ser humano com a terra: ela é mãe e, se somos filhos e filhas da terra, nós também somos terra [...] Nossa escola pode ajudar a perceber a historicidade do cultivo da terra e da sociedade, o manuseio cuidadoso da terra-natureza-para garantir mais vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e de colher no tempo certo, o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries e dos que se julgam senhores do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso; terá que se desafiar a envolver os educandos e as educadoras em atividades diretamente ligadas à terra.

Pedagogia do trabalho e da produção: Ela brota do valor fundamental do trabalho, que gera a produção do que é necessário para garantir a qualidade de vida social, e identifica o Sem Terra com a classe trabalhadora. As pessoas se humanizam ou se deshumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. É talvez a dimensão da vida que mais profundamente marca o jeito de ser de cada pessoa [...] pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma consciência. Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo à medida que ajuda as pessoas a perceberem o seu vínculo com as demais dimensões da vida humana: sua cultura, seus valores, suas posições políticas, isto é, a nossa escola precisa vincular-se ao mundo do trabalho e desafiar-se a educar também para o trabalho e pelo trabalho.

Pedagogia da Cultura: A pedagogia da cultura tem como uma das dimensões fortes a *pedagogia do gesto*, que é também *pedagogia do símbolo* e *pedagogia do exemplo*. O ser humano se educa mexendo, manuseando as ferramentas que a humanidade produziu ao longo dos anos. Elas são portadoras da memória objetiva (as coisas falam, têm história). É a cultura material que simboliza a vida. O ser humano também se educa com as relações, com o diálogo que é mais da troca de palavras. Ele aprende o

exemplo, aprende a fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são.

Pedagogia da escolha: Somos um ser de escolhas permanentes e delas depende o rumo de nossa vida e do processo histórico em que estamos inseridos. E as escolhas não são apenas individuais nem podem ser apenas de um coletivo. Cada escolha é feita pela pessoa, movida por valores que são uma construção coletiva [...] dizemos que há uma pedagogia da escolha à medida que reconhecemos que as pessoas se educam, se humanizam mais quando exercitam a possibilidade de fazer escolhas e de refletir sobre elas. Ao ter que assumir a responsabilidade pelas próprias decisões, as pessoas aprendem a dominar impulsos, influências, e aprendem também que a coerência entre os valores que a gente defende com palavras e os valores que a gente efetivamente vive é um desafio sempre em construção.

Pedagogia da história: Ela brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade [...] uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo.

Pedagogia da alternância: Ela brota do desejo de não cortar raízes. É uma das pedagogias produzidas em experiências de escolas do campo que o MST se inspirou. Busca integrar a escola com a família e a comunidade do educando. No nosso caso, ela permite uma troca de conhecimento e o fortalecimento dos laços familiares e do vínculo dos educandos com o assentamento ou acampamento, o MST e a terra. (CALDART, 2011, p. 98-105)

Diante de todas essas pedagogias, chama-nos a atenção o forte vínculo entre o discurso e a prática. Acreditamos que este processo seja fundamental para se atingir a finalidade da escola do campo que, de acordo com Caldart, não é um tipo diferente de escola:

Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim uma 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. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro [...] somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalhos dos povos do campo. (2011, p. 110)

Durante todo o texto, apresentamos elementos para pensar na finalidade e no papel da escola do campo e ficou claro que estes devem promover o fortalecimento dos sujeitos organizados em movimento ou ainda ajudar na organização destes sujeitos, tendo em vista um novo projeto de desenvolvimento para o campo. Esta e outras considerações deste texto contribuíram no processo de repensar e reconstruir o projeto político-pedagógico da EFAARP.

2.3 A PARTICIPAÇÃO DOS AGRICULTORES NA CRIAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO MOVIMENTO CEFFA: BREVE HISTÓRICO DA FRANÇA A MINAS GERAIS

Vamos discutir aqui a participação dos agricultores na criação e organização do movimento dos CEFFAs, denominação dada no Brasil para aos Centros Familiares

de Formação por Alternância. O nome CEFFA surge no município de Foz do Iguaçu-RS, em 2001, durante um encontro das Escolas Família Agrícola, Casas Familiares Rurais (CFRs) e o Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (FREITAS, 2015), que compõem a Rede CEFFA. Apresentamos, a seguir, um breve histórico deste movimento de educação protagonizado pelos agricultores, desde o seu surgimento na França até os dias atuais, na sua atuação em Minas Gerais.

A criação da primeira Maison Familiale Rurale (MFR), em Lauzun, em 1937, foi a concretização de longas reflexões e múltiplos debates no meio camponês francês desde os anos de 1920 (MARIRRODRIGA; CALVÓ, 2010). Os espaços de reflexão instituídos pelo Sulco, movimento de educação popular criado em 1899 por jovens católicos sensíveis aos problemas sociais (QUEIROZ, 2004), eram um dos meios pelos quais estes debates aconteciam. Os jovens responsáveis pelo movimento acreditavam na democracia, como base e condição da transformação social e do progresso, e viam no catolicismo uma contribuição para a realização prática dessas transformações. Queiroz, citando Prat, nos diz como este movimento se expandiu e quais eram seus objetivos:

De acordo com Prat, o Sulco se expandiu e em 1899 tornou-se a referência de um movimento de educação popular, democrática e religiosa, sob a liderança de Sangnier, conseguindo reunir jovens trabalhadores e jovens burgueses. O objetivo era aproximar os trabalhadores e o cristianismo, a Igreja e a República para superar a divisão entre católicos monarquistas e republicanos anticlericais. Os círculos de estudos católicos e os institutos populares, como espaços de reflexão e discussão do Sulco. No início do século, existiam mil círculos em todo o país que reunia operários, empregados, profissionais liberais, eclesiásticos e patrões. (2004, p. 64)

A participação ativa de agricultores no Sulco revelava os problemas e desafios enfrentados por eles e, de acordo com Queiroz, conduziu à criação do Sulco Rural:

Os congressos, reuniões, círculos de estudos e outras atividades do movimento Sulco contavam com a participação crescente e ativa de vários agricultores. Com isso toda a realidade rural, bem como a vida, as dificuldades, os desafios enfrentados pelos agricultores são revelados, compartilhados e aprofundados. Isso conduziu para a organização e criação do SULCO RURAL por ocasião do 3º Congresso do Sulco em Lyon, em 1904, bem como a publicação de uma revista mensal a Boa Terra Vale lembrar que, além de contar com o apoio dos jovens católicos, o SULCO RURAL nasceu com o apoio de alguns sacerdotes católicos, tais como, Gabriel Davot e o padre Lemire. (2004, p. 64)

Ainda sobre a organização dos agricultores no Sulco Rural, Queiroz destaca o I Congresso Nacional Rural do Sillon, ocorrido em 1908, como um marco importante que influenciará a criação e a expansão das Casas Familiares Rurais.

O movimento se expande e em 1908, por ocasião do I Congresso Nacional Rural do Sillon, em Laumes-Alésia, já se encontrava presente em trinta departamentos franceses. Este Congresso é um marco importante no desenvolvimento da organização dos jovens agricultores e terá influência na criação e expansão das Casas Familiares Rurais, pois explicita claramente a forte necessidade de organização, solidariedade e sobretudo formação no meio rural, com uma preocupação de ligação entre prática e teoria, fazendo a ponte entre os cientistas e os produtores, entre a ciência dos livros e a ciência da natureza. Insiste também sobre a importância da ampliação da organização dos sindicatos e das cooperativas. (2004, p. 64)

Já em 1908, os agricultores organizados no Sulco Rural apontavam para a necessidade de uma formação no meio rural que fizesse a ponte entre a teoria e a prática, entre os cientistas e os produtores, a ciência dos livros e a da natureza. Na ocasião do I Congresso Nacional Rural do Sillon, os agricultores expressaram a importância da organização e da formação para o desenvolvimento do meio rural (QUEIROZ, 2004).

Queiroz (2004), em estudos sobre a Pedagogia da Alternância, aponta a criação do SICR – Secretariado Central de Iniciativa Rural, fundado em 10 de novembro de 1920, como outro marco importante para a criação das Casas Familiares Rurais. Nas palavras do autor:

Entre 1910 e 1920 os antigos participantes do movimento sulco continuam suas atividades de estudo e organização. É a partir destas atividades que o Secretariado Central de Iniciativa Rural – SICR – foi fundado em 10 de novembro de 1920, a partir da ideia lançada anos antes, por Henri Lhoste e Albert Fabre e após um trabalho de preparação e reflexão. Para CHARTIER o surgimento do SCIR, em 1920, foi possível graças ao trabalho e à organização do Sulco Rural e de outros movimentos e correntes de pensamento, entre as quais as Semanas Sociais, o personalismo de Emanuel Mounier, o Movimento Republicano Popular, a Juventude Agrária Católica, entre outros. O Secretariado Central de Iniciativa Rural tinha como objetivo contribuir com a organização e o desenvolvimento dos agricultores franceses e de seu meio. Para isso a formação, em vários níveis, se fazia imprescindível. Fiéis a esse objetivo criaram uma ‘Seção de Aprendizagem Agrícola’. (QUEIROZ, 2004, p. 66)

Podemos perceber que a criação do SCIR dialoga com as discussões que já vinham sendo realizadas no Sulco Rural. Ambos os espaços pensavam o desenvolvimento do campo francês e viam na organização e formação uma estratégia fundamental para alcançar este desenvolvimento. Assim, foram estes objetivos que fundamentaram a criação da Seção de Aprendizagem Agrícola. De acordo com Queiroz:

Encontramos na França na década de 30, período entre as duas grandes guerras mundiais, a presença de uma organização rural que se desponta, o SCIR, mas ao mesmo tempo uma realidade desafiante que exigia todo um trabalho de reconstrução social e econômica. Na agricultura deparamos com uma realidade agrária baseada na produção familiar, cuja situação educacional é de abandono por parte do Estado [sic], não se avança para um projeto e uma prática de educação compatível com a vida dos camponeses [sic] Frente a essa realidade, em Sérignac-Péboudou, região de Lot-et-Garonne, Jean Peyrat (agricultor, membro do SCIR, presidente do sindicato agrícola de sua comunidade, membro do conselho municipal), M. Callewaert (agricultor, membro do sindicato agrícola), Edouard Clavier (agricultor originário da Bretanha) e o padre Granereau (filho de agricultores, membro do Sillon e do SCIR), reúnem, conversam, e depois de muitas discussões, decidem assumir de uma maneira diferente a formação dos quatro filhos dos três agricultores. (2004, p. 66)

A iniciativa destes agricultores junto com o padre Granereau, preocupados com o desenvolvimento do campo e com a formação de seus filhos, é o embrião da criação das Casas Familiares Rurais. Segundo Begnami:

A experiência inicial ficou amparada juridicamente na SCIR que criou uma 'seção de aprendizagem rural' com um estatuto vinculado ao sindicato para dirigir a 'Escola Camponesa'. Em 1937, com a oficialização da experiência, as famílias adotam um estatuto específico, criando uma associação com o nome de 'Seção Rural da SCIR para a cultura do ameixeiro de Agen'. (2003, p. 27)

De acordo com Queiroz:

Esta experiência foi marcada pela prática daquilo que propunha o estatuto da Seção de Aprendizagem Agrícola do SCIR, ou seja: 'combinação de **internato**, contato permanente com a **família** e estadia no **meio social**' (art. 3), '**responsabilidade das famílias**, tanto na manutenção' (art. 8) 'quanto na gestão' (art. 12) e 'acompanhamento' (art. 9). (2004, p. 67)

Podemos considerar este estatuto como uma primeira organização dos princípios dos CEFFAs, a serem detalhados mais adiante. Destacamos ainda a responsabilidade das famílias, tanto na manutenção quanto na gestão, como um dos fatores que permitiu que os CEFFAs avançassem em uma proposta popular de educação, protagonizada pelos agricultores, com o objetivo de desenvolver o meio rural a partir de suas necessidades.

Com o crescimento do número de famílias interessadas em participar da experiência de formação, em curso em Sérignac-Péboudou, houve a necessidade de estruturá-la e encontrar um lugar melhor para a realização das aulas. De acordo com Queiroz:

É então que na Assembleia Geral de 25 de julho de 1937 as famílias decidem mudar os estatutos, tirando a responsabilidade legal do SCIR e assumindo a autonomia e a responsabilidade da Seção Regional. Em 24 de outubro desse mesmo ano compram uma casa em Lauzun, assumindo a responsabilidade financeira e desobrigando o padre Granereau [sic] assim, em 17 de novembro de 1937 iniciaram as atividades da primeira Casa Familiar. Criou-se na verdade um verdadeiro Centro de Formação com um total de quarenta alunos regulares e com alguns cursos noturnos para jovens de mais idade, com jornadas rurais mensais para as meninas e com a edição de um jornal, denominado 'A Casa Familiar'. (2004, p. 69)

Depois dos dois anos da experiência de Sérignac-Péboudou e da transferência para Lauzun, estavam colocadas as bases para o desenvolvimento, a expansão e a organização das Casas Familiares. De acordo com Nosella (2012), em 1942, criou-se a União Nacional das Maisons Familiares que reunia cerca de cinco escolas. Esta estrutura continuou até 1944\45, quando já funcionavam umas vinte Maisons Familiares.

Ainda segundo Nosella (2013), neste período, o movimento passou por uma crise desencadeada pela forma de administrar do padre Granerau. Do ponto de vista da administração do Movimento, o bom sacerdote, evidentemente, não era um bom administrador. Para Queiroz:

Assim, no ano de 1945, houve grande mudança e avanço no movimento. Ao mesmo tempo em que ocorreu uma renovação do Conselho de Direção da União Nacional, após o pedido de demissão de todos os membros, inclusive do padre Granerau, explicitou-se melhor a identidade das Casas Familiares. Com isso outras pessoas que já faziam parte das Casas Familiares e outras com outras experiências chegaram para trabalhar na União Nacional. Uma

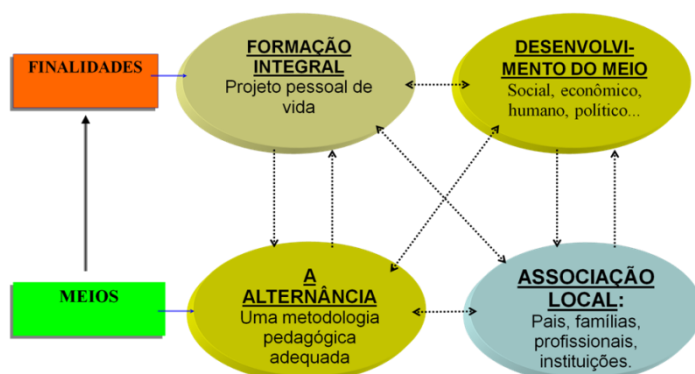
dessas pessoas é Florent Nové-Josserand que assumiu a presidência no final do ano de 1945 e permaneceu por vinte anos. (2004, p. 69)

A expansão do movimento trouxe à tona desafios vivenciados até hoje, sendo um deles garantir o financiamento público e a articulação de parcerias, sem perder a autonomia de gestão das famílias agricultoras. Neste sentido, chama-nos a atenção a fala do presidente da União Nacional, Gustavo Thibon, em 1945:

Em nosso movimento, é necessário resistir a duas tentações: de uma parte, nós temos necessidade do Estado e, de outra parte, nós não devemos nos tornar um movimento estatal. As Casas Familiares não devem estar sob o controle absoluto do estado, ser simplesmente uma engrenagem administrativa. Mas é necessário, no entanto, sua ajuda e seu controle. Por outro lado, como movimento, e é sua originalidade, é de essência familiar, como ele é o prolongamento da família, ainda que a maior parte das famílias que confiam seus filhos a nossas instituições seja atualmente católica, é claro que o movimento não deve tornar-se um movimento sob controle direto da Igreja. Portanto, o movimento pode ser sustentado pelo Estado, ele pode e deve ser numa larga medida ajudado e mesmo inspirado pela religião; mas ele não será absorvido nem pelo Estado, nem pela Igreja. 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 original; isso não será mais a escola dos agricultores. (NOVÉ-JOSSERAND, 1987, p. 37 apud QUEIROZ, 2004, p.81)

Esta perspectiva de gestão da escola pelos agricultores, tendo como objetivos a formação integral do jovem e o desenvolvimento local como estratégia pedagógica da Alternância, constitui o seguinte esquema representando os pilares de uma Escola Família Agrícola:

Figura 06 – Pilares da Escola Família Agrícola



Fonte: Calvó (2005, p. 29 apud FREITAS, 2015, p137.)

Com base nestes princípios e objetivos, o Movimento se expande. Segundo a UNEFAB (União das Escolas Família Agrícola do Brasil, 2017), existem atualmente mais de 1.300 CEFFAs em 43 países dos cinco continentes. O primeiro país a adotar a proposta é a Itália. Mencionamos aqui rapidamente essa experiência, pois ela foi fundamental para a introdução das EFAs no Brasil. De acordo com Nosella:

A primeira relação de caráter internacional das escolas em alternância francesas se estabeleceu com a Itália, onde a Maison Familiale passou a se chamar Scuola della Famiglia Rurale, abreviando, scuola-famiglia [sic] As

primeiras 'Escolas Família' italianas nasceram em Soligo (Treviso) em 1961-62 e em Ripes (Ancona) em 1963-64. [sic] Em termos metodológicos, adaptaram ao ambiente italiano a metodologia francesa. O relacionamento com os poderes públicos era grande, portanto, certas facilidades burocráticas e financeiras eram maiores. Os docentes italianos, porém, muitos deles sendo funcionários do Estado, eram menos motivados do que os docentes franceses. Foi uma experiência que encontrou apoio na igreja, mas nasceu diretamente pela ação de homens políticos: o inverso do que aconteceu na França. (2013, p. 57)

As Escolas Família Agrícola chegam no Brasil na década de 1960, com o Padre Humberto Pietrogrande e sob a influência das Scuola Della Famiglia Rurale da região de Vêneto, na Itália, local de origem do jesuíta (JESUS, 2011). Neste período, o país passava por transformações políticas e econômicas impostas pela ditadura militar. A política adotada pelo governo contribuía para o processo de urbanização e industrialização, em detrimento de políticas agrícolas e agrárias (JESUS, 2011). Esta postura intensificou o êxodo rural e enfraqueceu a economia dos estados e municípios que tinham a agricultura como principal atividade. O Espírito Santo foi um dos estados que teve a economia afetada com a crise do café que representava a principal fonte de renda da região. De acordo com Queiroz, neste cenário destaca-se a atuação da igreja católica, sob coordenação dos padres jesuítas.

Nesse contexto, no sul do Estado do Espírito Santo, destacou-se a atuação da Igreja Católica, sob a coordenação dos padres jesuítas. Esta atuação pastoral estava em sintonia com algumas orientações e práticas da Igreja nesta década, tais como: a publicação da Encíclica *Pacem in Terris* (Paz entre as Nações), em 1963 pelo papa João XXIII, orientando sobre a questão da paz mundial, da justiça, da liberdade e da verdade; a realização do Concílio Ecumênico Vaticano II, que trouxe uma possibilidade de abertura, de renovação e de inserção social da Igreja; a reflexão sobre o desenvolvimento dos povos e a crítica ao capitalismo liberal, de Paulo VI, através da encíclica '*Populorum Progressio*' (Desenvolvimento dos Povos); a realização da conferência dos bispos latino-americanos, em Medellín, na Colômbia, em 1968, que deu grande impulso ao compromisso social e político de alguns setores da Igreja; e o crescimento do trabalho das Comunidades Eclesiais de Base, entre outros. Vale ressaltar o surgimento de uma reflexão teológica a partir da realidade de dominação e opressão da América Latina e que foi sistematizada pela Teologia da Libertação. Essa reflexão teológica, além de aprofundar as práticas eclesiais novas que estavam em curso, também contribuiu para uma nova metodologia de leitura bíblica e de compreensão da Igreja. (2004, p. 34)

Dialogando com o autor, acreditamos que a atuação da igreja, principalmente com o trabalho das comunidades eclesiais de base que faziam uma reflexão teológica a partir da realidade de dominação e opressão, foi fundamental para a organização e a resistência dos agricultores frente a essa realidade. Ainda de acordo com Queiroz (2004), a atuação dos padres jesuítas no Estado do Espírito Santo tinha estreita ligação com entidades e organizações brasileiras e italianas. No caso da Itália, criou-se, inclusive, a "Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo", para contribuir com o desenvolvimento, através de intercâmbio entre os dois países. Queiroz diz ainda que foi através destes intercâmbios que se criou o MEPES, com a seguinte finalidade:

Uma instituição não governamental, filantrópica, fundada em 26 de abril de 1968, por lideranças rurais e urbanas, sob a articulação do sacerdote jesuíta, Pe. Humberto Pietrogrande, com o objetivo de promover a formação integral dos jovens e famílias rurais em seus aspectos econômico, tecnológico,

político, social e espiritual e a transformação de seu meio, através da ação comunitária. (2004, p. 35)

O MEPES assumiu a bandeira da educação e da formação integral dos jovens e famílias, em seus aspectos econômico, tecnológico, político, social e espiritual, como uma prioridade, e, sob sua coordenação, nascem as primeiras escolas família agrícola do Brasil.

Desta forma, a partir do trabalho do MEPES, surge a primeira Escola Família Agrícola em Olivânia, município de Anchieta, em março de 1969, e, posteriormente foram criadas as EFAs de Alfredo Chaves, Rio Novo do Sul e a de Campinho, em Iconha. (JESUS, 2011, p. 61)

Para Jesus (2011), o processo de expansão das EFAs ganhou força, a partir dos anos de 1970, com a ampliação do número de EFAs no Espírito Santo e chegando aos estados da Bahia, Ceará, Piauí, Maranhão, Rio Grande do Norte, Rondônia, Amapá, Goiás e Minas Gerais. Apresentamos aqui apenas a experiência de Minas Gerais.

Em 1983, no município de Muriaé, Zona da Mata Mineira, teve início o processo de criação da primeira Escola Família mineira, através da iniciativa de um grupo de pessoas vinculadas às Comunidades Eclesiais de Base da região, contando com o apoio da Prefeitura Municipal. Esta experiência inicial foi seguida pela criação, em 1990, da Escola Rural Padre Adolfo Kolping, no município de Formiga, que tinha como objetivo ser uma escola de alternância nos moldes preconizados pelo projeto Escola Família. Também em 1990, teve início o funcionamento da Escola Família Agrícola Chico Mendes, no município de Conselheiro Pena. Estas experiências iniciais, a despeito da falta de articulação entre elas e do fracasso enfrentado pelas duas primeiras escolas, foram seguidas de várias outras criações, caracterizando a década de 90 como um período fértil na implantação das EFA's em Minas Gerais. (SILVA, 2005, p. 5)

Encontramos poucas sistematizações quanto aos pressupostos políticos e ao contexto social de surgimento das EFAs em Minas Gerais. Neste sentido, continuamos nossa escrita apresentando dados quantitativos e de abrangência e organização das EFAs no Estado.

Quadro 01 – Abrangência das Escolas Família Agrícola de Minas Gerais

REGIÃO	EFA	ASSOCIAÇÃO GESTORA	MUNICÍPIO SEDE	ANO DE CRIAÇÃO
Vale do Jequitinhonha	Virgem da Lapa	MOPEFAV – Movimento Pró Escola Família Agrícola no Vale do Jequitinhonha	Virgem da Lapa	1990
	Jacaré	AEFAJACARÉ – Associação Comunitária Escola da Família Agrícola do Jacaré	Itinga	1994
	Bomtempo	AEFAMBAJE – Associação Escola Família Agrícola do Médio e Baixo Jequitinhonha	Itaobim	2001
	Vida Comunitária	AEFACOM – Associação Escola Família Agrícola de Comercinho	Comercinho	2002
	Araçuaí	AEFARAÇUAÍ – Associação Escola Família Agroecológica de Araçuaí	Araçuaí	2009

	Veredinha	ACODEFAV – Associação Comunitária de Desenvolvimento da Escola Família Agrícola de Veredinha	Veredinha	2011
Norte de Minas	Tabocal	AEFAV – Associação Escola Família Agrícola da Região do Vale do São Francisco	São Francisco	2005
	Nova Esperança	AEFARP – Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo	Taiobeiras	2012

Zona da Mata	Camões	AEFAC – Associação da Escola Família Agrícola de Camões	Sem Peixe	1994
	Jequeri	AEFAJ – Associação da Escola Família Agrícola de Jequeri	Jequeri	2002
	Paulo Freire	AREFAP – Associação Regional Escola Família Agrícola Paulo Freire	Acaiaca	2004
	Serra do Brigadeiro	AEFAE – Associação Escolas Família Agrícola de Ervália	Ervália	2007
	Puris	AEFAPURIS – Associação da Escola Família Agrícola Puris	Araponga	2008
	Dom Luciano	Associação Regional Escola Família Agrícola Dom Luciano	Catas Altas da Noruega	2014
Lesse de Minas	Margarida Alves ¹²	AEFAMA – Associação Escola Família Agrícola Margarida Alves	Conceição do Ipanema	2009
	Margarida Alves		Simonésia	2014
Noroeste	Natalândia	AEFANA – Associação Escola Família Agrícola de Natalândia	Natalândia	2007
Sul de Minas	Cruzília	AEFAC – Associação Escola Família Agrícola de Cruzília	Cruzília	2006
Vale do Mucuri	Setúbal	AEFAOM – Associação Escola Família do Oeste do Mucuri	Malacacheta	2013
	EFAFACIL	AEFACIL – Associação Escola Família de Caraí, Catuji, Itaipé e Ladainha	Itaipé	2014

Fonte: Freitas (2015, p. 131).

Os dados, atualizados por Freitas em 2014, mostram que existiam em Minas Gerais 20 Escolas. Recentemente, foi inaugurada a EFA Renascer, na cidade Jequitinhonha, portanto, atualmente, existem 21 EFAs em funcionamento. Estas escolas estão distribuídas por várias regiões do Estado, com maior concentração na Zona da Mata e no Vale do Jequitinhonha. Estas EFAs estão organizadas na AMEFA (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas), que foi criada em 24 de julho de 1993, durante Assembleia de aprovação do Estatuto Social e fundação, ocorrida na sede, da EFA de Virgem da Lapa-MG. Esse momento marcante se deu após entendimento de que as EFAs existentes naquela época “eram dispersas, distantes uma das outras e, conseqüentemente, isoladas”, sem uma articulação estadual que as unisse (FREITAS, 2015, p.145). Neste sentido, a AMEFA nasce com a missão de:

Construir com as Escolas Famílias Agrícolas de Minas Gerais, uma formação cidadã, integral e personalizada de jovens trabalhadores rurais e suas famílias, em harmonia com o meio ambiente; articulada com os valores humanos, cristãos, técnico-científicos e artístico-culturais; centrada nas alternativas de geração de trabalho e renda familiar na perspectiva do fortalecimento da agricultura familiar e do desenvolvimento rural sustentável e solidário. (SANTOS et al, 2004 apud FREITAS, 2015, p. 65)

Nos últimos anos, a atuação da AMEFA tem se destacado principalmente pela luta para garantir o financiamento público das EFAs, tanto no âmbito estadual como no nacional, junto a rede CEFFAS. Neste sentido, conquistas importantes foram alcançadas:

O crescimento desse Movimento no Brasil se deve também ao 'avanço' dos marcos regulatórios específicos para o funcionamento da Alternância e de apoio. Nesse sentido, podemos destacar a Lei de Diretrizes e Bases, que, em seu artigo 23, possibilita a organização da educação básica em 'alternância regular de períodos de estudos'; o Parecer nº 01/2006 da CEB/CNE que trata dos 'Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)' (BRASIL, 2006); e a Lei 12.695 de julho de 2012 'para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo' (BRASIL, 2012). Em Minas Gerais, podemos destacar a Lei 14.694 de 2003 e a Resolução N° 684 de 4 de julho de 2005. Essa resolução 'Regulamenta o pagamento de bolsas aos alunos, de que trata o Programa de Apoio Financeiro às Escolas Família Agrícola do Estado de Minas Gerais'. (FREITAS, 2015, p. 69)

Mesmo com os avanços do reconhecimento da Alternância através do Parecer nº 01/2006 e da Lei 12.695, de julho de 2012, que permite o financiamento dos CEFFAS, consideramos que ainda há muito o que avançar na luta pelo direito de acesso às políticas públicas de financiamento, construção e manutenção dos CEFFAS, bem como para o acesso à universidade pública para seus estudantes.

Consideramos através de nossa atuação e vivência no movimento das EFAs, em Minas Gerais, que se insere como outro desafio além da luta pelo financiamento, a luta por um projeto popular de sociedade. Entendemos que é importante incorporar cada vez mais o debate político da Educação do Campo, da luta pela terra e de tantos outros direitos dos camponeses. Neste aspecto, vale ressaltar a urgência da formação das bases, do diálogo com os movimentos de luta do campo e da comunicação e/ou anúncio do projeto que queremos construir.

2.4 PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: A PROPOSTA PEDAGÓGICA ADOTADA PELAS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA

A Pedagogia da Alternância (PA), proposta pedagógica adotada pelas escolas família agrícola, tem suas primeiras experiências registradas na França, na década de 1930, com a criação das casas familiares rurais, instituições idealizadas por agricultores familiares apoiados pela igreja católica, com o objetivo de promover a formação integral dos jovens e o desenvolvimento do campo. A ideia inicial consiste em alternar tempos e espaços distintos, ou seja, um período na escola e um período no meio socioprofissional, permitindo que os jovens não precisem se desvincular de suas raízes para estudar. A primeira Casa Familiar Rural foi criada em 1937. Em 1942, cria-se a União Nacional das *Maisons Familiales* e acontece, a partir deste momento,

uma pedagogicização do movimento. Foram agregados técnicos em pedagogia que começam a estudar e a sistematizar a proposta (NOSELLA, 2013, p. 50-51).

Nosso objetivo neste momento é compreender a Pedagogia da Alternância, enquanto proposta pedagógica, identificando os limites e contribuições da proposta, para a construção de um projeto popular de educação para o campo, protagonizado pelos seus sujeitos. As reflexões aqui realizadas, em sintonia e diálogo com a construção realizada na oficina “A Pedagogia da Alternância e seus instrumentos pedagógicos”, orientam a reconstrução do projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo. Vale ressaltar que nossa intenção é compreender a Alternância enquanto proposta pedagógica. As discussões acerca do movimento CEFFAs, no que diz respeito a seu histórico e intencionalidades, foram feitas no item 2.3.

Segundo Nosella (2013), a contribuição dos técnicos em pedagogia, utilizando noções de outras escolas pedagógicas, deu ao movimento um quadro teórico rico e científico, saindo da pura intuição e improvisação. Ainda de acordo com o autor, neste momento, registra-se a importante presença do educador André Duffaure (1946), quando foi elaborado o famoso instrumento pedagógico chamado de Plano de Estudo (NOSELLA, 2013). Segundo Telau:

Em 1948 Deffaure começa a trabalhar com outra referência pedagógica para o Movimento CEFFA, o professor *Daniel Chartier*, que o ajudou a perceber, testar e aperfeiçoar o método pedagógico da Pedagogia da Alternância: o *Plan D'étude* (Plano de Estudo) (1946-1955) e sua instrumentalização, por meio das *Fiches Pédagogiques* (Fichas Pedagógicas) (1955), a introdução de método da *Mise En Commun* (Colocação em Comum) (1964-1965) e a construção do *Plan De Formation* (Plano de formação) (1970) [...] Essas aproximações promoveram e divulgaram a sistematização da Alternância. Chartier, Deffaure e a equipe permanente organizaram teoricamente a Pedagogia da Alternância, resgatando as suas ideias originais e agregando a elas teorias consolidadas no campo da educação e da psicologia. Em 1960 toda essa dinâmica recebeu o nome de Pedagogia da alternância. (2015, p. 22)

Discutimos aqui os instrumentos e atividades próprias da Pedagogia da Alternância, gestada nas escolas família agrícola, a partir da obra “Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs”, de Jean Claude Gimonet, sendo esta uma das obras mais completas de sistematização desta experiência. Para Gimonet:

Sem instrumentos apropriados permitindo sua implementação, a alternância permanece sendo uma bela ideia pedagógica, porém sem realidade efetiva. Porque tudo se prende e a alternância, como outros métodos, funciona como um sistema em que os diferentes componentes interagem. Sem projetos ou sem rumos a dar o sentido, as técnicas e os instrumentos pedagógicos podem ser percebidos como justaposições de atividades escolares e sua implementação faltar-lhe alma e dimensão. (2007, p. 29)

O autor, ao observar que a Pedagogia da Alternância, sem os instrumentos apropriados que garantam sua implementação, não passa de uma ideia que não se realiza efetivamente. Além disso, destaca que a eficiência educativa e formativa da Alternância está ligada à coerência, que existi entre todos os componentes da situação de formação e, notadamente, entre as finalidades, os objetivos e os meios do dispositivo pedagógico (Gimonet, 2007). Neste sentido, o autor anuncia as finalidades da Pedagogia da Alternância: de um lado, a formação integral da pessoa,

a educação e, de maneira concomitante, a orientação e a inserção socioprofissional; de outro lado, a contribuição ao desenvolvimento do território onde está sendo implantado o CEFFA (GIMONET, 2007 p. 30). Gimonet (2007) indica ainda os princípios que devem orientar a prática da formação em alternância, a saber:

- a) **A primazia da experiência sobre o programa:** a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs representa um caminhar permanente entre a vida e a escola. Sai da experiência no encontro de saberes mais teóricos para voltar novamente à experiência, e assim sucessivamente.
- b) **A articulação dos tempos e dos espaços da formação:** ela se impõe para uma formação contínua na descontinuidade das atividades. Atividades e instrumentos são indispensáveis para: • fazer a ligação e possibilitar a interação entre os dois espaços-tempos; • ter continuidade na sucessão das microrrupturas que representa a passagem de uma ao outro no plano relacional, afetivo e cognitivo; • ter coerência, unidade e integração.
- c) **Um processo de alternância num ritmo em três tempos:**

1. O meio familiar, social e profissional	2. O CEFFA	3. O Meio
<ul style="list-style-type: none"> • Experiência • Observações, investigação, análises • Saberes experienciais 	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização – estruturação • Conceitualização • (Saberes teóricos e formais) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação – ação • Experimentação • (Saberes-ações)

d) **O princípio da formação profissional e geral associadas:** de um lado, levar em conta a experiência onde prevalece o socioprofissional com uma visão e uma exigência de qualificação profissional nos ciclos deste tipo; de outro lado, atingir a finalidade primeira dos CEFFAs, que é a da formação integral da pessoa no máximo de suas possibilidades.

e) **O princípio de cooperação, de ação e de autonomia:** um alternante só pode se tornar ator de sua formação e ganhar progressivamente em autonomia. E esse ganho de autonomia lhe permite aprender mais e melhor. De fato, o que aprende fora do CEFFA lhe confere, quando volta nele, o poder de um saber que nem os monitores e nem os outros membros possuem. Por isso, os saberes dos alternantes do grupo, colocados em comum e partilhados, constituem um suporte essencial de aprendizagens.

f) **A associação dos pais e mestres de estágios profissionais como parceiros e co-formadores:** a alternância diversifica e multiplica os co-formadores: pais, responsáveis de empresas, mestres de estágio e tutores, monitores do CEFFA e outros intervenientes, mas também os alternantes do grupo. A formação alternada não atinge sua plena eficiência se os pais e os mestres de estágio deixam de desempenhar seus papéis de formação e de educação. Os monitores não podem nada sem eles e o dispositivo pedagógico deve levar isto em consideração. (GIMONET, 2007, p. 29-30)

Para o autor, resulta destas finalidades e princípios um conjunto de organizações, de atividades, de técnicas e de instrumentos de natureza diferente, a saber:

- Atividades e instrumentos de investigação dos espaços-tempos e experiências familiares, profissionais e sociais;
- Atividades e instrumentos de junção entre o meio de vida e o CEFFA;
- Atividades e instrumentos que dão acesso aos dados e disciplinas
- Programas acadêmicos e de unificação dos saberes;
- Atividades e instrumentos de avaliação;

- Uma organização temática das sequências de alternância como unidades de formação;
- Uma orquestração do conjunto do percurso dado pelo Plano de Formação;
- Uma organização específica das semanas de formação no CEFFA (planejamento semanal);
- Atividades e instrumentos de relacionamento entre os co-formadores. (GIMONET, 2007, p. 31)

Conhecidos os princípios e as finalidades que orientam a prática da Alternância nos CEFFAs, consideramos importante para nosso trabalho apresentar também de forma breve os instrumentos pedagógicos chamados de dispositivos, em Gimonet (2007), e de mediações didático-pedagógicas, em Jesus (2011). Concordamos com Jesus (2011), ao trazer o termo mediação, tendo em vista que a ideia de instrumento ainda nos remete muito a uma educação tecnicista. Já a ideia de mediação nos propõe uma ruptura com essa perspectiva e se aproxima dos pressupostos da Alternância, como metodologia das relações mediadas pelos sujeitos e seus contextos sociohistóricos. É a partir da autora citada que apresentamos essas mediações pedagógicas:

- **O Plano de Estudo** – O Plano de estudo (PE) é uma mediação da Pedagogia da Alternância que integra a vida, o trabalho, a família com a EFA. É ele que proporciona a aproximação dos saberes empíricos do saber científico. Trata-se, portanto, de uma pesquisa participativa, realizada no meio sócio-profissional, sistematizada e ampliada na escola. Uma possibilidade de reflexão e problematização da realidade, que norteará as demais aprendizagens e aprofundamentos necessários. O PE é realizado a partir de um tema gerador previamente acordado com a comunidade escolar e que buscará, por meio da metodologia da pesquisa, responder às necessidades locais.
- **A Colocação em Comum** – Após a realização da pesquisa participativa existe um momento de socialização e sistematização das questões levantadas nos planos de estudos. É o momento em que o educando na escola coloca junto a seus pares, com a contribuição do monitor o que trouxe da realidade para ser discutido no coletivo, refletindo, aprofundando nas áreas do conhecimento e posteriormente retornado ao meio. O objetivo é reunir numa síntese geral tudo que o coletivo dos estudantes trouxe da realidade e tecer sobre suas provocações que necessitarão de aprofundamento nas áreas e de novas pesquisas. Toda síntese não se constitui numa verdade absoluta, mas numa tentativa provisória de sistematização do conhecimento construído por sujeitos históricos, sociais dentro de um espaço tempo em movimento.
- **O Caderno da Realidade** – O caderno da realidade é uma mediação fundamental no processo metodológico da Pedagogia da Alternância. É o caderno da vida do aluno, onde ele registra suas reflexões acerca de sua realidade. Trata-se, portanto, de uma sistematização das principais questões discutidas a partir do PE. O Caderno da Realidade acompanha o aluno durante todo o período da sua vida escolar numa EFA, possibilitando a ele sistematizar sua história de vida, retomar questões discutidas em outros momentos e amadurecer intelectualmente, pelo exercício da pesquisa, da reflexão, do registro e da elaboração de síntese.
- **Viagem e Visita de Estudo** – A viagem e a visita de estudo têm como principal objetivo proporcionar ao aluno um aprofundamento real sobre o tema estudado. É um momento de conhecer, perceber contradições, confirmar hipóteses, estabelecer intercâmbios, superar dúvidas. As visitas e viagens de estudo estão garantidos no Plano de Formação dos educandos como propostas vivenciais de formação.

- **O Estágio** – É uma das mais importantes mediações pedagógicas da Alternância, pois trata-se de uma atividade que oportuniza ao aluno vivenciar experiências em outras localidades, conhecer trabalhos, aprender na prática e melhorar sua ação na propriedade a até mesmo na escola. O Estágio é também um momento do aluno aprimorar os conhecimentos científicos, teóricos e práticos considerando a execução de seu projeto profissional.
- **Serões** – Os serões são espaços tempos de reflexão, integração, atividades artísticas, debates, que ocorrem em sessões noturnas e que favorecem a realização de diversas atividades com os alunos. Muitos deles são organizados pelo próprio coletivo dos educandos, mas na sua maioria com um viés educativo que perpassa as principais questões tratadas na sessão.
- **Visitas às Famílias** – Outra prática muito interessante e imprescindível no fortalecimento do trabalho da escola são as visitas às famílias. Trata-se de um momento de troca de ideias sobre questões sociais, pedagógicas, agrícolas, ligadas diretamente ao meio familiar e escolar do aluno. Elas possuem ainda um caráter de acompanhamento do aluno e de integração com sua família. A EFA não trabalha sozinha, mas a partir das necessidades apontadas pela família, pelo aluno e pelo seu entorno social.
- **Caderno de Acompanhamento** – O caderno de acompanhamento cumpre uma função integradora importantíssima entre a EFA e a família. Por meio dele é possível dialogar entre as aprendizagens na escola e na família. Nele o educando registra as principais atividades realizadas durante a sessão na EFA, bem como o que realizou junto a sua família e/ou meio sócio-profissional. É também uma possibilidade de avaliação da escola e da família.
- **Tutoria** – A tutoria é um acompanhamento personalizado, proporcionado mais de perto aos educandos. Cada monitor tem o papel de incentivar, acompanhar, orientar seus educandos na realização de seus projetos profissionais, na vivência em grupo e no engajamento comunitário/social.
- **Projeto Profissional** – Trata-se de um trabalho realizado no último ano do ensino médio profissionalizante, onde o educando, a partir de seu interesse profissional vai discutir junto com a equipe da EFA e com a família uma possibilidade de renda e de profissionalização. Essas discussões e análises não acontecem apenas como resultado da formação, mas vêm se constituindo como um processo durante os anos em que o educando está na EFA.
- **Atividade de Retorno** – As atividades de retorno emergem a partir da realização do Plano de Estudo como resposta à realidade. São experiências, atividades concretas que serão realizadas na comunidade, meio sócio-profissional e/ou na família. (JESUS, 2011, p. 82-87)

Todas estas mediações pedagógicas estão organizadas em um Plano de Formação, construído a partir de um diagnóstico da realidade dos sujeitos. São os temas geradores como os planos de estudos que permitem o entrelaçar dos conhecimentos e o rompimento rígido dos conteúdos devidamente marcados pelas disciplinas (JESUS, 2011). Para Begnami:

[...] O Plano de Formação contém: a- finalidade e objetivos discutidos e definidos pela associação com base no contexto; b- temas dos Planos de Estudos baseados na realidade apontada por diagnósticos participativos; c- conteúdos curriculares formais do ensino da base nacional comum e da educação profissional trabalhados a partir dos temas da realidade e de forma interdisciplinar. O Plano de Formação busca dar unidade ao curso com um todo, dando sentido por meio de uma sequência progressiva de temas. Além de tentar integrar os diversos conteúdos disciplinares e trabalhá-los em

função dos temas da realidade, o Plano de Formação deve ajudar na concretização do projeto de vida profissional dos jovens. (2006, p. 35)

Ao anunciar este texto, dissemos que iríamos apontar limites e contribuições da proposta pedagógica da Alternância, para a construção de um projeto popular de sociedade. Consideramos que existam estes limites e contribuições, na medida em que a Pedagogia da Alternância, por si só, não garante práticas educativas emancipadoras capazes de refletir e transformar as estruturas do Estado Capitalista. Ivo Tonet considera:

Entendo que, de um ponto de vista geral, o caráter de uma atividade é definido por sua articulação com o objetivo a ser conquistado. Dependendo do objetivo, a mesma atividade pode ter um sentido muito diferente. O caráter emancipador de qualquer atividade resultará de sua conexão, direta ou indireta, com o objetivo final, isto é, neste caso, com a construção de uma sociedade plenamente livre. Como, porém, ocorrerá essa conexão, somente a análise do processo concreto poderá trazer à luz. Isto porque, em momentos e lugares diferentes, a mesma atividade pode assumir sentidos muito diferentes. (2014, p. 12)

O autor diz ainda que:

[...] dada a natureza específica – contraditória – do ato que funda a sociedade burguesa, com todas as suas consequências, é possível, no interior desta mesma sociedade, desenvolver atividades educativas que contribuam para que a classe trabalhadora e integrantes de outras classes (da pequena burguesia e até da própria burguesia) tenham acesso ao que há de mais elevado no patrimônio acumulado pela humanidade. De forma limitada, mas é possível, pois uma coisa é certa: não basta à classe trabalhadora ter acesso aos conteúdos tradicionais. A classe trabalhadora tem necessidade de um conhecimento de caráter revolucionário, isto é, de um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal modo que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo. Portanto, de um conhecimento que esteja, por sua própria configuração, intimamente articulado com a transformação radical do mundo. Esta compreensão não lhe é, de modo algum, fornecida pelo simples acesso ao conhecimento sistematizado. Este simples acesso contribuirá, no máximo, para uma formação de alto nível, mas conservadora. É o que se pode observar cotidianamente. (TONET, 2014, p. 15)

O autor deixa claro que o caráter emancipador de uma atividade educativa depende de sua conexão direta ou indireta com seu objetivo final, que consideramos aqui que deva ser a construção de uma sociedade plenamente livre e emancipada. Para isso não basta que a classe trabalhadora tenha acesso aos conteúdos tradicionais, ela tem a necessidade de um conhecimento de caráter revolucionário, ou seja, de um conhecimento que lhe permita compreender o conjunto do processo histórico de tal forma que ela se veja como sujeito capaz de transformar radicalmente o mundo.

Deste modo, consideramos que a Pedagogia da Alternância, o Plano de Formação da EFA e suas Mediações Pedagógicas são capazes de assumir o caráter emancipador aqui discutido, dada a sua aproximação e construção colaborativa, junto à classe trabalhadora do campo, no desenvolvimento destas práticas. É preciso ter clareza das estruturas que fundamentam a sociedade capitalista e como estas se expressam nas condições de vida da classe trabalhadora, para que, então, esta possa se assumir e ver enquanto um sujeito de luta pelas transformações necessárias à construção de um projeto popular de sociedade.

3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM INSTRUMENTO DE LUTA E TRANSFORMAÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar o atual projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, identificando seu processo de construção, seus princípios, sua organização pedagógica e seu nível de comprometimento com as lutas dos camponeses deste Território. Assim, entendendo que este projeto é dinâmico e requer uma constante avaliação, descrevemos o processo de reconstrução deste projeto, tendo em vista, não somente a escrita do documento, mas a formação e o empoderamento dos sujeitos.

3.1 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO: O PROJETO QUE TEMOS

Vale ressaltar que nosso propósito não é emitir um juízo de valor, observando o que está certo ou errado, mas compreender onde estamos e como podemos avançar. Queremos que a Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo fortaleça sua identidade e intencionalidade, como uma escola do campo a serviço dos camponeses do Alto Rio Pardo. Neste sentido, apresentamos aqui alguns trechos do documento que serve de base à nossa análise.

O atual projeto político-pedagógico tem a seguinte organização:

- Introdução; Apresentação\Justificativa;
- A proposta Pedagógica da Escola Família Agrícola: fundamentos teóricos da Pedagogia da Alternância; a ação metodológica (descrição dos princípios e dos instrumentos da Pedagogia da Alternância);
- Plano de Formação: finalidades, objetivos formativos, pedagógicos e evolutivos;
- Uma Pedagogia que se constrói a partir da prática pedagógica;
- Origem das escolas família agrícola, as escolas família agrícola no mundo, as escolas família agrícola no Brasil, em Minas Gerais, a Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas – AMEFA e a expansão das EFAs em Minas Gerais;
- Planejamento de Ensino em uma EFA: conteúdos vivenciais, descrição dos passos, planejamento e metodologia;
- Metodologia das aulas, dinâmica Escola-Casa-Escola; Atividades intra e extraescolares;
- Avaliação; Aprimoramento técnico pedagógico; relacionamento interpessoal: o internato; Observações (faz referência aos horários); Processo de Seleção e Matrícula dos Alunos;
- Organização das turmas, e Detalhamento da proposição.

Não apresentamos os detalhes e a escrita de cada um destes pontos, uma vez que a maioria deles traz as próprias descrições. Assim, estabelecemos um recorte para a análise de elementos da introdução, apresentação\justificativa, plano de formação e avaliação, pois é nestes pontos que podemos observar a intencionalidade deste Projeto Político Pedagógico.

Na “Introdução”, destacamos os seguintes trechos:

A Escola Família Agrícola é uma associação de famílias, pessoas e entidades preocupadas com os problemas do desenvolvimento rural e da educação integral dos jovens.

Para atingir seus objetivos: Formação integral da pessoa humana e o Desenvolvimento Rural Sustentável a EFA utiliza os seguintes meios:

- Associação como princípio de participação e envolvimento das famílias na gestão do Projeto Educativo;
- A Pedagogia da Alternância como metodologia, pressupondo que a vida ensina mais que a escola, a EFA alterna tempos letivos na escola com tempos letivos em igual proporção nas famílias e no meio sócio-profissional, sendo o trabalho e a vida no meio sócio- profissional o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem e o ponto de chegada, pois a finalidade é a busca de soluções para as situações-problema apontadas pelos alunos na pesquisa que se realiza em cada sessão familiar;
- A Pedagogia da Alternância proporciona uma estreita ligação entre família-escola-família, ou melhor, trabalho-estudo-trabalho, ação-reflexão-ação, fazendo com que o aluno contextualize sua realidade de vida através de instrumentos pedagógicos específicos. O conteúdo tratado no processo educacional flui através de 'canais' que conjugam o saber do senso comum com o saber histórico social. O ensino é vivo, histórico e experimental. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFA ALTO RIO PARDO, 2012, p. 2)

Podemos observar que o texto apresenta a escola família agrícola como uma associação de famílias, pessoas e entidades preocupadas com os problemas do desenvolvimento rural sustentável e da educação integral dos jovens, sendo que suas preocupações também se expressam em seus objetivos. O texto de como atingir esses objetivos observa que é através da associação, como princípio de participação e envolvimento das famílias na gestão do projeto educativo, bem como pela utilização da Pedagogia da Alternância como metodologia.

Na “Apresentação\Justificativa”, o projeto traz as seguintes questões:

A EFA Nova Esperança surge como uma tentativa de resposta, através da educação, para os diversos problemas que submetem a região, sobretudo, o meio rural como:

- Clima semiárido com longos períodos secos;
- Pessoas sem oportunidades na vida, por não ter estudo;
- O estudo que se oferece na cidade não serve para o campo, e na cidade eles não acham emprego;
- A maioria fica desempregada por que todos têm o mesmo curso e não há oportunidade para todos;
- Quem estuda na cidade não quer mais saber de trabalhar no campo;
- O despreparo dos jovens que deixam a região, sobretudo o campo, em busca da cidade, acirrando os problemas urbanos de favelamento, violência e desemprego;
- A migração sazonal de chefes de famílias e jovens rurais em busca de trabalho nas regiões canavieiras do Oeste paulista;
- A dominação econômica e cultural, a valorização da exploração do latifúndio, dos recursos minerais de forma predatória e em grande escala, da monocultura do eucalipto causam empobrecimento da maioria da população e o êxodo acelerado, principalmente da juventude.
- A desvalorização do trabalho agrícola e da cultura rural;
- A falta de incentivo e política agrícola apropriada ao clima semiárido;

- A degradação ambiental acelerada causada pela exploração inadequada e o mau uso do solo, com técnicas rudimentares na agricultura e pecuária que provocam erosão, assoreamento dos leitos dos rios, desertificação;
- A escassez de água acentuada pelo desmatamento, uso exaustivo do fogo;
- destruição das nascentes e matas ciliares, introdução de monocultura do eucalipto e o garimpo;
- A total falta de recursos, incentivos e programas alternativos para a convivência com a seca;
- O analfabetismo de boa parte da população adulta e jovem;
- Inexistência e ou deficiência de escola básica no meio rural. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFA ALTO RIO PARDO, 2012, p. 4)

O projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo traz estas questões como problemas e/ou desafios postos para a escola, apresentando possíveis alternativas:

Mais que pelos problemas apontados acima, a EFA Nova Esperança se reveste, literalmente de esperanças pelas potencialidades do município de Taiobeiras e da região, como:

- A união que existe entre as pessoas das comunidades;
 - Terras bastante produtivas;
 - A atuação dos Sindicatos dos Trabalhadores Rurais;
 - Alfabetização de adultos;
 - Assentamentos existentes na região;
 - O clima semiárido e o potencial hídrico, para a fruticultura irrigada;
 - Os pequenos núcleos de organização de base, tais como associações de artesanato, de pequenos produtores rurais, movimentos de mulheres e de jovens;
 - A presença e a ação pastoral social da igreja católica;
- O desenvolvimento de um amplo projeto social é, portanto, um dos maiores desafios para o resgate das potencialidades desta região. A EFA propõe-se a contribuir, através da educação geral, humana e profissional de jovens, para que se tornem empreendedores rurais no município. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFA ALTO RIO PARDO, 2012, p. 4)

O projeto aponta ainda outras questões como justificativas para se criar a Escola, a saber:

Este projeto se justifica por uma questão de direito resguardado, tanto pela Constituição Federal, quanto pela LDB (Lei 9394/96), que situam a educação profissional, na confluência dos direitos do cidadão, à educação geral-humana e ao trabalho. A Constituição Federal, em seu artigo 227, destaca 'o dever da família, da sociedade e do Estado em assegurar ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, ao respeito, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização...'. O Artigo 205 da Carta Magna cita ainda: 'A educação é direito de todos e dever do Estado e da família, visando pleno desenvolvimento da pessoa, seu progresso para o trabalho'. O artigo 39 da LDB, no seu parágrafo único, define que: 'O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador rural em geral, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional'. Os trabalhadores e trabalhadoras rurais da Região do Alto Rio Pardo reivindicam, sobretudo os jovens, uma escola de ensino médio com uma educação de qualidade, integrada à formação profissional, pois a região constitui-se em um dos maiores polos exportadores de mão-de-obra desqualificada do Estado [...] A educação básica, sólida e profissional adequada às reais necessidades e potencialidades desta região poderá diminuir o êxodo rural e regional e propiciar desenvolvimento total formando

jovens cidadãos e empreendedores no meio rural. Queremos ao mesmo tempo concluir o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível técnico. A LDB e o Decreto Federal 2.208/97 possibilitam o atendimento harmônico dessas demandas. De acordo com o § 1º do Art. 1º da LDB: 'A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. A Pedagogia da Alternância possui os instrumentos pedagógicos concretos que possibilitam isto, de fato, há mais de sessenta e cinco anos'. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFA ALTO RIO PARDO, 2012, p. 6)

Como podemos verificar, estas partes da introdução, apresentação e justificativa, trazem os objetivos da escola que consideramos também como o seu papel e a sua intencionalidade. Em linhas gerais, podemos dizer que os grandes objetivos da escola são promover o desenvolvimento sustentável do campo e propiciar a formação integral dos jovens. A seguir, apresentamos a proposta de organização pedagógica e avaliação da escola, para que seus objetivos possam ser atingidos.

O projeto educativo da Escola Família possui quatro pilares fundamentais: **Associação – Pedagogia de Alternância, Formação Integral da pessoa humana e Desenvolvimento Rural Sustentável**

- ⇒ **Associação como princípio da participação e do envolvimento das famílias** com problemas da formação, do futuro dos jovens e do desenvolvimento local; associação como meio concreto de responsabilizar-se pelo Plano de Formação da Escola e pela gestão como forma de garantir os princípios político-pedagógicos;
- ⇒ **A alternância como princípio metodológico**, como estratégia da ação pedagógica mais eficaz, mais apropriada à realidade do campo e da profissionalização de jovens rurais;
- ⇒ **A formação integral da pessoa humana** como uma das principais metas da ação educativa;
- ⇒ **Desenvolvimento Rural Sustentável.** A Educação sozinha não transforma o meio, porém sem ela se torna impossível qualquer transformação. É a finalidade da proposta educativa da Pedagogia da Alternância. Baseada nesses princípios, a EFA tem sua linha pedagógica organizada e definida constituindo a Alternância sua estrutura fundamental. Para que haja, de fato, continuidade de aprendizagem na descontinuidade de atividades e de espaços e tempos são utilizados instrumentos pedagógicos específicos tais como: Planos de Estudo, colocação em comum, Caderno da Realidade, Viagens e Visitas de Estudo, Intervenções Externas, Cadernos Didáticos, Atividades Retorno e Experiências, Projeto profissional, Visitas às Famílias, Estágios e Avaliações. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFA ALTO RIO PARDO, 2012, p. 7)

A partir do texto, podemos perceber que a centralidade da ação pedagógica da Escola Família Agrícola está na Pedagogia da Alternância, que se constitui, ao mesmo tempo, em princípio, objetivo e metodologia. O Plano de Formação é o instrumento que organiza os recursos pedagógicos bem como os objetivos da formação:

O Plano de Formação organiza os instrumentos metodológicos e as alternâncias. Ele possui duas lógicas: uma representada pela experiência de vida dos jovens, suas atividades e responsabilidades familiares, sociais dentro do ambiente local e regional (conteúdos vivenciais) e a outra constituída dos aspectos escolares formais, subordinados aos 'controles' sociais externos à instituição escolar. **Finalidades:** o Plano de Formação é a expressão de uma política de formação, dentro de um ciclo, constituindo-se em um contrato entre: os jovens em formação; os parceiros de formação, pais, monitores e orientação de Estágios e Autoridades locais e regionais. O contrato é formado das finalidades da formação, do reconhecimento de uma

situação pedagógica: ritmos apropriados, meios didáticos, reconhecimento de uma forma específica de formação e formas de valorização e certificação da aquisição dos alunos. **Objetivos Formativos:** adquirir conhecimentos gerais e específicos; **Pedagógicos:** favorecer o desenvolvimento e a promoção do aluno, levando em consideração as diferentes situações educativas; **Evolutivos:** considerar todos os momentos como meios educativos ('Aprendizagem contínua na descontinuidade de atividade e situações') [...] O Plano de Formação constitui a expressão de um Projeto de Formação de um grupo de jovens situados num ambiente específico, portanto é singular de cada unidade educativa e de cada turma de alunos; o que é comum no Plano de Formação são as orientações metodológicas e o princípio da participação dos alunos e pais. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFA ALTO RIO PARDO, 2012, p. 11)

O plano de formação é específico para cada turma de estudantes. Ele organiza o currículo e os instrumentos da Pedagogia da Alternância e deve ter clareza nos objetivos da formação. A organização das aulas acontece da seguinte forma:

Durante a sessão escolar

Ao finalizar um período na escola (final dos quinze dias), a equipe organiza junto ao grupo de alunos a motivação para o Plano de Estudo. Em pequenos grupos, os alunos, com a orientação dos professores, preparam um guia de pesquisa para ser realizada junto à família, comunidade e outro empreendimento, durante a permanência no meio sócio-profissional.

Durante o período na família.

Momento de 'mergulhar' na realidade, na vivência; estimulado pela pesquisa, o aluno busca o retrato de sua realidade, da forma como realiza o seu trabalho, questiona sua prática. Dessa forma, constrói, pela observação de sua prática, o seu mundo profissional, abstrai, formando assim, as bases teóricas de sua prática.

De volta ao período na escola

O primeiro passo é a apreciação da pesquisa pelos monitores, depois vem o momento da colocação em comum. Nesta colocação em comum, o aluno apresenta a atividade pesquisada, interpretando e questionando os problemas. Reflete sobre os avanços e desafios de sua prática profissional. Este momento deve proporcionar ao jovem condições para que, individualmente e em grupos, encontre soluções para sua problemática. Momento que deve auxiliar para que a prática tecnológica possa ser aprofundada e sistematizada cientificamente. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFA ALTO RIO PARDO, 2012, p. 14)

Para finalizar a apresentação do projeto político-pedagógico que temos, abordamos a sua proposta de avaliação:

Podemos perceber que a vivência representa uma aprendizagem contínua, assim necessitamos de instrumentos adequados que nos permitam avaliar (apreciar) o desenvolvimento do aluno, nas novas atitudes, suas relações e práticas, no momento em que passa no meio familiar e no meio escolar, nos permitindo apreciar seu nível de capacidade de expressão, aquisição de novos conhecimentos, a nível intelectual e de aplicação prática. O ator principal desse processo é o próprio aluno, os agentes auxiliares são os pais e monitores, que devem colaborar com os métodos de avaliação, tendo em vista que seu objetivo é averiguar em que o aluno necessita ser ajudado para melhorar o seu desenvolvimento e também para que a família e monitores percebam se precisam melhorar suas técnicas de orientação [...]. Para tal procedimento será necessário criar critérios e técnicas para medir o nível de desenvolvimento através do processo de avaliação. O processo de avaliação nos remeterá a valores numéricos ou conceitos e, conseqüentemente, ao

preenchimento de fichas de cada aluno, diários por matérias e por séries [...]. As atividades para avaliar essas **atitudes práticas do cotidiano, comportamento e habilidades**, devem ter seu tempo específico. O desenvolvimento em termos de novos conhecimentos teóricos – **conteúdos das disciplinas** – deverão ser avaliados simultaneamente ao estudo dos mesmos. Não podemos deixar de considerar como parte indispensável do processo de avaliação a relação entre o perfil do aluno por série e o diagnóstico da série por aluno (comissão de formação), isso porque, sendo a Pedagogia da Alternância uma pedagogia educacional personalizada, em cada série, cada aluno tem realidades, condições e culturas diferenciadas, as avaliações não podem ser um processo massificador. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EFA ALTO RIO PARDO, 2012, p. 18)

O processo de avaliação em uma escola família agrícola acontece a todo momento. Como já dissemos anteriormente, não é nosso objetivo julgar certo ou errado o projeto aqui apresentado, em respeito a todo o seu histórico de construção. Mas o próprio processo de reconstrução do projeto político-pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo exige de nós uma reflexão sobre o projeto político-pedagógico da escola do campo como um instrumento de luta e transformação.

Toda a discussão que fizemos nos capítulos 1 e 2 nos leva a perceber a necessidade de uma escola que esteja comprometida com a formação de sujeitos capazes de fazer as transformações para a construção de um projeto popular de sociedade. Neste sentido, a educação tem um papel fundamental:

Vimos que é necessário ter clara a proposição de educação e de sociedade que defendemos e queremos construir, quer dizer, relacionar a educação a um determinado projeto histórico. É nesta perspectiva que foi sendo construída a Educação do Campo. Vale a pena aqui saber como foi gerada essa proposição, e isto se faz olhando para a história – a história das lutas concretas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que se situa na luta ampla dos trabalhadores pela transformação social. (ALBURQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 132)

Para construirmos uma proposta de Projeto Político Pedagógico, as autoras dizem ainda que é necessário termos clareza sobre as teorias pedagógicas que podem contribuir com esta construção (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010). Neste sentido, Caldart aponta três referências que nos ajudam a estabelecer este diálogo, a saber:

A primeira delas é a tradição do pensamento pedagógico socialista, que pode nos ajudar a pensar a relação entre educação e produção desde a realidade particular dos sujeitos do campo; também nos traz a dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, e a reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico, que podemos hoje combinar com algumas questões específicas dos processos de aprendizagem e ensino que nos vêm de estudos mais recentes da psicologia sociocultural e de outras ciências que buscam compreender mais a fundo a arte de educar, desde uma perspectiva humanista e crítica. (2004, p. 14)

Segundo a autora, é tradição do pensamento pedagógico socialista contribuir para uma reflexão da dimensão do trabalho e da cultura no âmbito de um processo histórico. A segunda referência é a Pedagogia do Oprimido:

[...] e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências de Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura

como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo educativo. (CALDART, 2004, p. 14)

Para Caldart (2004), a Educação do Campo talvez possa ser considerada como uma das realizações práticas da Pedagogia do Oprimido, uma vez que ela afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório. Nesta perspectiva, a autora apresenta a terceira referência a Pedagogia do Movimento, que surge:

[...] de uma reflexão teórica mais recente, que estamos chamando de Pedagogia do Movimento, que também dialoga com as tradições anteriores, mas se produz desde as experiências educativas dos próprios movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais do campo. Trata-se de uma matriz pedagógica cuja constituição teórica se dá no mesmo tempo histórico da Educação do Campo. Podemos dizer então que se trata de um diálogo que ao tempo será formulado de suas concepções e de seus desdobramentos práticos. Esta é, pois, uma reflexão pedagógica que a Educação do Campo está ajudando a construir, na perspectiva talvez de chegarmos a produzir uma tradição pedagógica que tenha como referência o campo e as lutas sociais. (CALDART, 2004, p. 14)

As referências aqui apresentadas nos permitem uma definição clara de qual deve ser a intencionalidade do projeto político-pedagógico da escola do campo, pois é preciso que este se traduza em ações práticas, como observam Albuquerque e Casagrande:

É tarefa fundamental no reconhecimento do PPP/Programa de Vida o planejamento de ações concretas, cuja intencionalidade tenha referência no processo de uma transformação social radical. Os educandos e educadores, e a comunidade escolar, podem e devem criar e recriar seus projetos, não de qualquer maneira, mas com um objetivo claro e definido, originado nas lutas dos trabalhadores do campo e da cidade, neste caso, a luta pela apropriação do saber historicamente desenvolvido e acumulado pela humanidade. (2010, p. 142)

É com esta intencionalidade que busca, através da formação dos sujeitos materializada no projeto político-pedagógico da EFA do Alto Rio Pardo, que pretendemos reconstruí-lo, acreditando que possa fortalecer a identidade, o compromisso e a prática da escola junto às lutas e às necessidades dos camponeses deste território.

3.2 O PROCESSO FORMATIVO E A RECONSTRUÇÃO COLABORATIVA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Apresentamos, nas próximas páginas, o relato do processo formativo realizado com as representações dos estudantes, educadores, famílias e parceiros (movimentos sociais, instituições públicas) da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, com o objetivo de reconstruir de forma colaborativa seu projeto político-pedagógico. Este processo formativo vai acontecer através da realização de quatro oficinas, cada uma com um tema central e a finalidade de repensar e planejar partes do projeto político-pedagógico.

No relato de cada oficina, apresentamos seus participantes, em quantidade e segmentos. Esta pesquisa-ação foi um processo dinâmico, no que diz respeito à participação continuada das pessoas, principalmente dos parceiros e famílias. Neste sentido, coletamos os dados sobre o perfil dos participantes, conforme descrito na metodologia, porém não consideramos relevante sua apresentação.

3.2.1 Primeira Oficina de Formação: o campo do Alto Rio Pardo, a Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico

A primeira oficina deste processo formativo aconteceu nos dias 05 e 06 de setembro de 2016, e contou com a participação de 23 pessoas: 4 educadores; 9 estudantes; 4 famílias; 3 estudantes bolsistas do PIBID (Programa de Iniciação a Docência) do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM; 2 professores do IFNMG\Salinas (Instituto Federal do Norte de Minas\campus Salinas); 1 assessora da AMEFA (Associação Mineira das Escolas Famílias Agrícolas).

Os objetivos da oficina foram os seguintes: 1) apresentar a pesquisa\pesquisadora e realizar uma chuva de ideias sobre a compreensão de “projeto político-pedagógico” pelos participantes; 2) realizar um diagnóstico do PPP e apresentar o Projeto Político Pedagógico vigente para que fosse analisado; 3) discutir o contexto social, político, econômico e cultural do Alto Rio Pardo, a Educação do Campo e o Projeto Político Pedagógico, tendo em vista a reflexão sobre o Projeto atual e sua reconstrução; 4) elaborar a justificativa, missão e objetivos da EFA Nova Esperança; e, finalmente, 5) avaliar este processo formativo para aprimorar os momentos seguintes.

A discussão central da oficina, como podemos perceber a partir dos objetivos, foi discutir o contexto social, político, econômico e cultural do Alto Rio Pardo, para que os participantes pudessem compreender melhor em qual contexto a Escola está inserida. Nesta discussão, contamos com a contribuição de Elmy Pereira Soares, presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Rio Pardo de Minas, e de Moises Dias de Oliveira, assessor do já citado sindicato, egresso da turma de Pedagogia da Terra da UFMG e estudante do mestrado profissional de sustentabilidade junto aos povos e comunidades tradicionais da UnB. Além de considerar a sua participação no processo de fundação da EFA, nosso convite deveu-se a sua atuação no território, há muitos anos, e ao diálogo com a nossa concepção de educação transformadora a serviço da classe trabalhadora.. Assim, realizamos um diagnóstico sobre a Educação e as condições de vida e trabalho no campo do Alto Rio Pardo.

O segundo grande tema da oficina foi a discussão das trilhas da Educação do Campo, seus marcos legais e sua intencionalidade, que se fez em conjunto com a própria discussão do projeto político-pedagógico, no que diz respeito a sua estrutura. Para este diálogo, tivemos a contribuição do Laboratório de Ensino em Educação do Campo da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). Foram quatro os colaboradores do Laboratório, duas professoras da Universidade, e dois estudantes. A reflexão sobre o tema ficou sob a responsabilidade da professora Magda Martins Macedo, pedagoga e mestre em Desenvolvimento Social pela Unimontes, uma das fundadoras do Laboratório de Ensino da mesma Universidade, com uma grande caminhada de militância na Educação do Campo, no semiárido mineiro. Sua pesquisa de mestrado foi desenvolvida em uma escola do campo, no assentamento Tapera, município de Riacho dos Machados e um dos resultados de seu estudo foi a elaboração do projeto político-pedagógico desta escola. Foi por todo este histórico e

compromisso da professora com a Educação do Campo que ela foi convidada a contribuir em nosso processo de trabalho.

Iniciamos a oficina com a apresentação dos participantes. Na cadeira de cada um, tinha um envelope com uma pergunta, sendo quatro perguntas no total, a saber: 1) o que é um projeto político-pedagógico? 2) Para que serve um projeto político-pedagógico? 3) O que um projeto político-pedagógico deve conter? 4) Qual a importância do projeto político-pedagógico?

Solicitamos às pessoas que estavam com a mesma pergunta, que se reunissem em um grupo para conversar muito brevemente sobre ela. O tempo de discussão foi em média de sete minutos, pois o objetivo maior era fazer uma chuva de ideias inicial sobre o tema, além ser uma estratégia de apresentação dos participantes. Neste sentido, cada pessoa se apresentou, dizendo o seu nome, representação e sua compreensão do projeto político-pedagógico. Nem todas as pessoas responderam às questões, na plenária, havendo grupos que escolheram apenas uma pessoa para apresentar as respostas que, em linhas gerais, foram as seguintes: “O projeto político-pedagógico deve ter a realidade vivida pelos alunos, deve ter participação na sua concepção, construção e na sua reelaboração constante, deve ter envolvimento, deve ter o sonho da comunidade escolar e deve ter uma intencionalidade política, ser mais do que pedagógica”. “A gente discutiu a importância da intencionalidade da educação enquanto prática pedagógica, uma prática que não é neutra, que tem uma intencionalidade. Pensar o projeto também como a identidade da escola. Onde ela está? Por que ela está? Pensar na construção coletiva, para definir os objetivos da escola e como é que tem que ser as atividades”. Houve ainda outras respostas, que consideraram o PPP como um documento que serve para organizar as atividades de uma escola, dando uma direção a ela.

Continuando a oficina, apresentamos nossa pesquisa e a proposta geral de organização das oficinas. Ressaltamos que a natureza do mestrado profissional em Educação do Campo nos possibilitou o desenvolvimento de um processo de investigação no qual todos serão protagonistas da reconstrução do projeto político-pedagógico, como um produto que deve materializar a intencionalidade do projeto educativo da EFA do Alto Rio Pardo. Ressaltamos a reconstrução do projeto político-pedagógico como a realidade de um processo em curso, desde o momento em que as comunidades começam a lutar por uma escola diferente, e que precisa estar em constante avaliação, para fortalecer sua identidade e intencionalidade, pois vivemos em uma sociedade que está em constante mudança e é preciso compreendê-la para transformá-la.

Após a apresentação da pesquisa, passamos para um momento de resgate da história da EFA. Construimos uma linha do tempo na parede, com os fatos mais importantes da construção da escola, desde o processo de organização e demanda das comunidades, passando pela criação do Território da Cidadania, a definição dos eixos de atuação deste território, dentre eles a Educação do Campo. Passamos ainda pela escrita do projeto de construção da estrutura física enviado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário, pelo trabalho de base, a criação da Associação Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, a aprovação de funcionamento da escola, pelo Conselho Estadual de Educação e sua inauguração. Os primeiros estudantes e colaboradores, os primeiros estudantes formados, até os dias de hoje: 85 estudantes formados e 94 estudantes matriculados, atuação em 10 municípios do Território e 63 comunidades, desenvolvendo o trabalho com 16 pessoas, entre equipe pedagógica, administrativa e de serviços gerais. Utilizamos essa metodologia, logo no início da oficina, para que os participantes pudessem fazer relações entre a história da escola

e o contexto do Território, por isso optamos pela linha do tempo na parede, para que, durante todo o trabalho, a história da escola estivesse presente.

Foto 02 – Linha do tempo da história da EFA



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

O Campo da Educação do Campo no Território Alto Rio Pardo

De acordo com o que já falamos acima, no nosso primeiro dia de oficina, o tema central foi a discussão que focalizou o Território. Moises Dias de Oliveira fez uma exposição no powerpoint, trazendo elementos centrais para conhecermos este espaço e compreendermos em qual campo a EFA está situada. Depois, abrimos um espaço para o diálogo com os participantes.

O assessor do sindicato dos trabalhadores rurais de Rio Pardo de Minas, Moises Dias de Oliveira, inicia sua apresentação pela localização geográfica do Território, chamando a atenção para o fato de ser uma área de transição entre o cerrado e a caatinga, e ter um clima semiárido (polígono da seca), fato que acarreta duas práticas diferentes de lidar com essa realidade: a política do combate à seca, realizada pela maioria do poder público e pelas grandes empresas, e o jeito próprio dos camponeses, quando lidam com a terra, combinando desenvolvimento econômico e conservação ambiental, e praticando uma agricultura diversificada, associada ao extrativismo. Moises Dias de Oliveira chama a atenção para a invisibilidade social e produtiva vivida por estes camponeses, uma vez que os dados de sua produção e os postos de trabalho gerados pela agricultura familiar não aparecem nos relatórios socioeconômicos, nem tão pouco nas pesquisas que amparam a construção de políticas públicas.

Moises Dias de Oliveira observa que o campo do Alto Rio Pardo é um campo em tensão, fazendo referência à política de desenvolvimento econômico imposta ao Território, a partir da década de 1970, pautada nas grandes monoculturas de eucalipto, plantados em terras que eram de uso comum das comunidades, os chamados “gerais”, e que foram cedidas pelo Estado às grandes empresas. As consequências deste processo estão presentes até hoje, sendo elas a erosão e o assoreamento dos rios e córregos, o “secamento” das nascentes, a precarização do emprego e a migração. Atualmente, outras tensões somam-se às monoculturas de eucalipto, como a existente entre o projeto do agronegócio e a agricultura camponesa. Elas dizem respeito às grandes áreas de pivô de irrigação, em sua maioria de café, que se utilizam de maneira desordenada da água do Rio Pardo; ao projeto da barragem de Berizal, que, se concretizado, poderá causar grandes impactos ambientais e sociais na região; à ameaça mais recente e talvez mais perigosa delas,

o projeto de mineração da SAN¹³, que pretende explorar o minério de ferro na região, construindo um mineroduto que vai atingir vários municípios atendidos pela escola.

Mas este também é um campo em movimento, de acordo com Moises Dias de Oliveira. Segundo ele, existem algumas comunidades que têm feito um processo de reflexão e autoafirmação, como estratégia para resistir às tensões acima expostas. O resultado disso é a organização do povo em associações comunitárias e de mulheres, nos movimentos dos atingidos por barragem, nos sindicatos dos trabalhadores rurais e, mais recentemente, no movimento geraizeiro, guardião do cerrado. Ele aponta, como conquistas deste processo de organização, a retomada do Território da Vereda Funda, comunidade tradicional Geraizeira de Rio Pardo de Minas, que reconquistou os seus “gerais”, cedidos para o plantio de eucalipto, sendo hoje uma área de assentamento agroextrativista. A criação da Reserva de Desenvolvimento Sustentável Nascentes Geraizeiras, nos municípios de Rio Pardo de Minas, Vargem Grande do Rio Pardo e Montezuma, resulta da luta, há mais de 10 anos, para proteger uma área ainda conservada de cerrado, utilizada pelas comunidades como fonte de renda através do extrativismo, além de ser estratégica para a proteção das fontes de água dos municípios, só conquistada depois de uma greve de sede de dois dias, em Brasília.

Podemos considerar a EFA do Alto Rio Pardo como um fruto deste processo de organização também. Foi bem lembrado, durante o resgate de sua história, que, nas reuniões do colegiado territorial, a proposta de criação da EFA foi disputada pelo projeto de uma patrulha mecanizada. A proposta só foi aprovada graças à organização e à pressão política dos movimentos.

Nas falas dos participantes sobre o contexto vivido no Território, gostaríamos de destacar a observação de Elmy Pereira Soares, presidente do sindicato dos trabalhadores rurais de Rio Pardo de Minas: “a nossa cultura está sendo ameaçada, a nossa identidade foi sendo construída numa relação muito próxima com o ambiente. A escola precisa oportunizar ao estudante a vivência da sua cultura”. A professora Magda Martins Macedo também ressaltou: “o desafio não vai ser simples, o PPP precisa ser capaz de refletir essa realidade, pensar quais os caminhos, as estratégias pedagógicas para tornar a escola um espaço de convivência feliz, onde a cultura tenha um significado”. E seu Belizário, agricultor, avô de um estudante da EFA, que estava visitando a escola, participou do primeiro dia da oficina, com uma fala muito significativa sobre sua vivência neste contexto: “as empresas estão tomando conta dos campos, hoje eu não posso mais criar gado, lutava com 150 cabeças, hoje luto com 10, porque acabou as chapadas, acabou o capim, acabou a água”.

Moises Dias de Oliveira apresentou vários dados, diversas fotos de experiências dos agricultores, mas, em nosso esforço de síntese, vamos nos ater às reflexões já apresentadas. Ficou claro que o campo do Alto Pardo é um campo de tensões e conflitos, porém um campo em movimento, organizado, e de um povo lutador, sendo o desafio do projeto político-pedagógico refletir essa realidade, criando condições para a sua transformação. No entanto, não se deve esquecer que este é um processo lento e cheio de contradições e desafios, o que envolve muita clareza política na intencionalidade da escola, no engajamento e na persistência dos sujeitos nesta luta pois, parafraseando Moises Dias de Oliveira, “o direito não é dado, ele é conquistado”.

¹³ Empresa de mineração

O diagnóstico da realidade da Educação e das condições de vida no campo do Alto Rio Pardo

Durante a tarde do primeiro dia de oficina, realizamos um trabalho com os grupos que tinham sido formados na dinâmica inicial. O objetivo do trabalho foi realizar um diagnóstico da realidade da educação e das condições de vida no campo do Alto Rio Pardo. Para isso, todos os quatro grupos responderam às seguintes perguntas: 1) que educação temos atualmente? Quais são seus objetivos? 2) Como são as escolas do campo? 3) Que condições de vida e trabalho temos no campo, hoje em dia? 4) Quais valores e expressões artísticas e culturais estão presentes em nosso cotidiano? 5) Por que a EFA Nova Esperança foi criada? Para quem? Quais foram as motivações e os objetivos?

Os grupos demoram mais ou menos uma hora e meia para responder a estas questões, que foram escritas no cartaz e debatidas uma a uma, em plenária. A seguir, apresentamos, de forma objetiva e sucinta, estas respostas, que compreendem a totalidade dos grupos.

Foto 03 – Trabalho de grupo diagnóstico 01



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Questão 1 – Que educação temos atualmente? Quais são seus objetivos?

A reflexão dos grupos e a discussão na plenária levou à seguinte resposta para esta questão: temos uma educação descontextualizada, fora da realidade do sujeito, que forma as pessoas para as necessidades do mercado de trabalho capitalista e produz uma sociedade padronizada e consumista. É ainda uma educação de currículo padrão, que não valoriza as diversidades culturais e nem se preocupa com a formação do estudante. Temos uma educação de imposição. Não se tem diálogo com a família, ou seja, a escola não pensa a realidade com a família, não dialoga com a comunidade. A escola está fora da realidade dos estudantes, é um projeto de educação de fora.

Questão 2 – Como são as escolas do campo?

As respostas a esta pergunta apresentaram duas concepções de escola: por um lado, uma realidade de fechamento das escolas, de nucleação, em escolas que seguem o mesmo padrão das escolas da cidade, mas com um atendimento pior, pois falta professores e diretores. É uma escola descontextualizada e com uma infraestrutura ruim. Por outro lado a superação desse modelo, no novo movimento pela Educação do Campo, que se vincula à realidade do sujeito e pensa em um modelo diferenciado de desenvolvimento; em uma escola contextualizada, que valoriza as diversas culturas e saberes, envolvendo as famílias e a comunidade escolar.

Questão 3 – Que condições de vida e trabalho temos no campo, hoje em dia?

O quadro geral é de expansão do capitalismo, valorizando as monoculturas, com perda de valores e precarização da vida. Existe uma dificuldade por parte dos recursos hídricos. Falta incentivo, por parte do poder público, muita burocracia para o acesso às linhas de crédito rural e assistência técnica insuficiente. O campo vive uma realidade de falta de trabalho, agricultores vivendo de aposentadoria e bolsas. Em contraponto, existem melhorias nas condições de moradia, no acesso à energia elétrica, telefone, internet. O campo está melhor para se viver. Houve um avanço na formação e na manutenção de associações e movimentos sociais. Porém, algumas famílias ainda sonham e se esforçam para que os filhos busquem oportunidades “melhores” na cidade.

Questão 4 – Quais valores e expressões artísticas e culturais estão presentes em nosso cotidiano?

Ao longo do tempo, estes valores e expressões estão se perdendo, mas, por outro lado, ainda existem as folias de reis, as fogueiras de São João, danças típicas regionais, saberes passados por gerações, tais como parteiras, comidas típicas feitas com recursos locais, remédios caseiros, para uso animal e humano, e brincadeiras. Formas de socialização, como rodas de conversa e futebol. Existe uma grande influência musical da Bahia e de São Paulo, via televisão e internet. Alguns jovens têm vergonha da cultura dos pais e, de acordo com um grupo, existe preconceito com os jovens que não têm apelo pela sexualidade, drogas e violência. Outro grupo chamou a atenção para a necessidade de reconhecimento, pois “se não sei o que sou, me perco”.

Questão 5 – Por que a EFA Nova Esperança foi criada? Para quem? Quais foram as motivações e os objetivos?

A EFA foi formada no intuito de capacitar o jovem a permanecer no campo, pois ele é incentivado, por meio do seu próprio projeto profissional, levando o conhecimento adquirido para a comunidade e para a casa. A motivação veio dos agricultores, que não estavam satisfeitos com a educação que seus filhos estavam recebendo, sendo a Escola criada para dar uma educação contextualizada aos jovens filhos de agricultores do Alto Rio Pardo, com uma educação que atendesse aos anseios do povo do campo e que valorizasse e resgatasse a cultura do Território, a identidade camponesa, para resistir ao modelo de desenvolvimento imposto. Enfim, uma educação que apresentasse oportunidades aos jovens.

Como já mencionamos, cada pergunta foi discutida e gerou muitas outras, tendo em vista pensar o novo PPP. Destacamos aqui a discussão com relação à

cultura, na questão 4. Respondendo a questões e fazendo referência também às outras questões, a mãe Marcilene disse: “a gente tem que mudar, pois recebe tudo o que vem de cima; estas questões têm que ser discutidas com os professores, nas universidades; não adianta a gente ficar só daqui discutindo sozinhos, tem que levar de cá pra lá, para fazer um encontro de pensamentos”.

Ponderamos, ainda, que a cultura é, para além das danças e músicas, a forma como a gente se relaciona com o mundo, com as pessoas e com o ambiente. Neste sentido, o professor do IFNMG\Salinas, Vilson Moreira, disse: “a cultura não uma prática de ficar lembrando o passado, um folclore; cultura é a identidade, é a individualidade nossa. E o sistema, nas últimas décadas, percebeu o quê? É isso aí. Para dominar, ele quebra nossa identidade, as nossas referências, a referência de saber quem somos; não sabemos mais quem somos”. Ele atribui este processo à globalização, na qual não existe identidade e sim padrões de comportamento impostos pelo dominador. Diante deste processo, consideramos que a escola precisa resgatar e ajudar a fortalecer a identidade dos sujeitos, enquanto camponeses geraizeiros deste Território; e uma das possibilidades de realizar essa prática é dar visibilidade e reconhecer a importância das pessoas, principalmente os agricultores mais velhos, como educadores da escola, que podem ajudar a construir e a fortalecer a identidade e a cultura dos jovens.

Foto 04 – Encerramento do primeiro dia de oficina



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Conhecendo e refletindo sobre a Educação do Campo

No segundo dia de oficina, depois de darmos as boas-vindas, cantar e fazer um rápido resgate do dia anterior, a professora Magda Martins Macedo assumiu a fala para apresentar as trilhas da Educação do Campo, seus princípios e marcos legais. Não vamos debater as questões teóricas discutidas na fala da professora, pois não é nossa intenção, pois já realizamos este debate no capítulo 2 deste trabalho. Neste sentido, vamos falar dos temas abordados pela professora e trazer algumas reflexões dos participantes, a partir deles.

A exposição da professora Magda Martins Macedo foi dialógica e aconteceu durante toda a manhã do segundo dia. Ela começou trazendo apontamentos gerais sobre a Educação do Campo, através de diversas fotos de sujeitos e situações de aprendizagem e organização. De acordo com seus apontamentos, a Educação do Campo não existe sem os sujeitos e estes sujeitos têm diversas identidades, ligadas à etnia, ao gênero, ao trabalho, ao movimento e ao ambiente. A construção da identidade não acontece somente no espaço da escola, mas se faz em diversos espaços de aprendizagem, que trazem as histórias de luta de cada sujeito. A professora observa que a Educação do Campo tem uma intencionalidade e questiona: “que impacto essa educação vai ter na comunidade?” Referindo à cultura, ela considera: “como o projeto político-pedagógico vai trabalhar com o tradicional e o globalizado e como a escola deve se posicionar?”

A professora Magda Martins Macedo apresenta as trilhas da Educação do Campo, fazendo referência ao seu processo de luta e a suas influências pedagógicas. As trilhas apresentadas por ela foram as seguintes:

Educação Popular: 1960. Alfabetização de Adultos; Movimento de Educação de Base (MEB); Movimentos de Cultura Popular; Centros de Cultura Popular (CPC). (FREIRE, BRANDÃO, PAIVA);

Pedagogia do Oprimido: 1970. Humanização a dimensão educativa da própria condição de oprimido; educação dialógica; universo temático; temas geradores; círculos de cultura. (FREIRE)

Pedagogia do Movimento: 1998. Os aprendizados da luta pelos direitos; sujeitos da história e do projeto educativo. (CALDART, ARROYO)

Escola do Trabalho: 1917. “1. Relações com a realidade atual”; “2. Auto-organização dos alunos”. (PISTRAK)

Pedagogia da Terra/ Ecopedagogia: 2001. “Casa comum”, cidadãos planetários, sociedade sustentável, subjetividades, saberes coletivos; transdisciplinaridade. (GADOTTI)

Pedagogia da Alternância: 1980. Tempo-escola/tempo-comunidade; temas de estudo; colocação em comum; plano de estudo; caderno da realidade; PPJ. AMEFA. (GIMONET).

A professora abordou os pontos marcantes da luta pela Educação do Campo, citando a invisibilidade do campo, inclusive nas pesquisas científicas, o clamor e a luta pela terra, a negação ou os direitos usurados da população camponesa. Neste sentido, a Educação do Campo nasce trazendo um novo olhar para o campo, o olhar que busca construir um outro projeto de desenvolvimento para a sociedade.

Na sequência de sua apresentação, a professora Magda Martins Macedo diz que a organização da luta pela Educação do Campo conquistou muitos direitos, fruto de longos processos de negociação e cita alguns marcos legais da Educação do Campo como resultados deste processo. Apresentamos, então, estes marcos legais:

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002); Parecer 01/2006 – Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); **Resolução CNE/CEB Nº 02/2008** – diretrizes complementares; **Resolução CD/FNDE Nº 38/2009** – Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE; **Decreto nº 7.352/2010**. Educação do Campo e PRONERA; **Plano Nacional e Municipais de Educação, 2015; Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de Minas Gerais/ 2015.**

As discussões acerca de todos os temas aqui apresentados foram muito intensas. Assim, não será possível retratá-las em toda a sua dimensão, mas vamos trazer aqui alguns pontos que consideramos importantes. Houve muitas falas com

relação ao que estava escrito nos marcos legais e a prática existente nas escolas dos municípios. Uma das questões mais relatadas foi o fechamento arbitrário das escolas e do transporte escolar, que coloca em risco a segurança dos estudantes, principalmente das crianças. Sobre isso, o estudante Jonas colocou a seguinte situação: “você falando sobre invisibilidade, aconteceu na minha comunidade, os alunos faziam até o quinto ano, depois paravam de estudar, por que não tinha um transporte para levar para a outra comunidade, a 7 km de distância, para concluir o ensino fundamental, mas, com muita luta, conseguimos o transporte”. Sobre isso, a professora e os demais participantes refletiram que não basta estar escrito na lei, é preciso que as pessoas lutem para garantir a efetividade destas leis. A professora Magda Martins Macedo ressaltou: “não estamos aqui lutando só pela EFA, estamos lutando por outro país. Por exemplo, uma comunidade que luta pra não fechar uma escola vira um marco histórico, e essa EFA, neste processo de reelaboração do projeto, vira um marco histórico, e as lutas vão se alimentando destas pequenas lutas”.

O atual momento político apareceu com força na discussão, nas seguintes falas: “vamos ter que reaprender a fazer a luta”; “o movimento está fragmentado, a escola tem um desafio imenso de chamar os sindicatos para esta discussão”; “os sindicatos têm que ser convocados”. Neste sentido, podemos dizer que a oficina é um processo e que teríamos que realizar outros encontros, em outros momentos, para dar conta das demandas de formação do movimento sindical. Além disso, cada participante da oficina tem a responsabilidade de dialogar e refletir com seus pares sobre tudo o que está sendo tratado na oficina.

Pensando na materialidade do projeto político-pedagógico

A professora Magda Martins Macedo também refletiu sobre o que é um projeto político-pedagógico, dando algumas orientações para a sua reconstrução, e observando, ainda, que o projeto político-pedagógico tem uma intencionalidade; a educação é um ato social, político e, portanto, pode reafirmar o dominador ou defender a classe trabalhadora. “O PPP reflete valores que devem ser vivenciados no dia a dia da escola através da postura de cada um e cada uma”. A professora chama a atenção para o cuidado na escrita, as palavras devem ter uma intencionalidade clara, pois o PPP vai se tornar a vida da escola. Por isso, é importante definir claramente cada objetivo. O projeto precisa ter coerência entre o escrito e a prática, nas relações e no posicionamento das pessoas.

A professora apresentou, ainda, rapidamente sua experiência da construção do PPP da escola do Assentamento Tapera e nós apresentamos o atual projeto político-pedagógico da EFA do Alto Rio Pardo. Toda essa exposição aconteceu durante a manhã do segundo dia. Na parte da tarde, voltamos para mais um trabalho de grupo, agora para planejar, reconstruir os objetivos e a missão da escola. Antes do trabalho de grupo, a professora Úrsula Lélis coordenou uma dinâmica na qual cada participante trouxe um elemento que representava sua contribuição para a reconstrução do PPP. Cada um, saindo do seu lugar e indo até o centro da sala, falava do seu compromisso com o processo e depositava seu objeto no chão, formando uma mandala, com o fundo musical de *Sal da terra*, de Beto Guedes. Foi um momento muito significativo para os participantes.

Foto 05 – Dinâmica da mandala



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Depois deste momento, aconteceu o segundo trabalho de grupo, que teve como objetivo pensar nos objetivos e na missão da EFA do Alto Rio Pardo. Os grupos receberam um pequeno texto falando sobre o PPP e nove questões orientadoras: 1. que projeto de sociedade queremos ajudar a construir? 2. Qual o campo que queremos? Que modelo de agricultura\trabalho é mais apropriado a ele? 3. Que tipo de Educação nos ajuda a construir este projeto de sociedade e de campo? 4. Como queremos esta escola? O que dever ter? 5. Que educadores\as nos ajudam a fazer essa educação? 6. Que homens, mulheres e jovens do campo, queremos formar com nossa prática pedagógica? 7. Para que queremos formar estes jovens, homens e mulheres do campo? 8. Quais os principais valores que devem ser cultivados e valorizados na EFA Nova Esperança? 9. Que identidades e expressões culturais esta escola deve cultivar em suas práticas?

Este trabalho durou toda a tarde do segundo dia; os grupos só conseguiram retornar para a plenária já quase 17 horas. Como a maioria precisava ir embora, optamos por não socializar o trabalho realizado, mas a parte escrita foi entregue. O acordo foi retomar a discussão em outra oficina.

Avaliação da oficina

Como mencionamos, não houve tempo para socializar o trabalho de grupo, mas fizemos um esforço para garantir a avaliação da oficina. O processo de avaliação aconteceu de duas formas: uma roda aberta de debates e uma avaliação escrita (diante da necessidade dos participantes se retirarem, não foi possível o retorno de todos). De forma geral, a avaliação foi boa, os participantes gostaram da metodologia, mas sugeriram mais tempo para os trabalhos nos grupos e mais dinâmicas durante o desenvolvimento da oficina. Houve um atraso no primeiro dia, por causa do horário de chegada dos colaboradores do laboratório de ensino, que foi sentido pelos participantes e a sugestão foi que não deveria haver mais atrasos. A ausência dos parceiros, principalmente dos movimentos sociais, foi avaliada como um ponto negativo. A sugestão, então, foi intensificar o processo de mobilização destes parceiros.

As falas foram de gratidão pela participação no processo, avaliado como fundamental e como um passo importante para se refletir e buscar a superação dos desafios. O aprendizado e a interação entre as pessoas também foram avaliados de forma positiva.

Na nossa avaliação pessoal, percebemos certa ansiedade nas pessoas e a vontade de participar. Todos queriam falar das realidades vividas; o nível de participação efetiva foi muito alto; os participantes ficaram atentos e participativos o tempo todo. As discussões foram bastante intensas, tanto no nível teórico como no sentido de trazer a vivência das pessoas. A diversidade de sujeitos e de opiniões qualificou muito os debates e promoveu uma verdadeira formação e troca de saberes. Consideramos, ainda, que conseguimos atingir quase a totalidade dos objetivos, e desenvolvemos muitos elementos para elaborar a justificativa, os objetivos e a missão da EFA.

Foto 06 – Encerramento do 2º dia de oficina



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

3.2.2 Segunda Oficina de Formação: a Pedagogia da Alternância e seus Instrumentos Pedagógicos

A segunda oficina do nosso processo formativo foi realizada nos dias 18 e 19 de outubro de 2016, contando com a participação de 27 pessoas: 9 estudantes; 2 estudantes egressos; 9 parceiros representando os sindicatos dos trabalhadores rurais; o ICMBIO (Instituto Chico Mendes de conservação), estudantes das licenciaturas em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e do PIBID da UFVJM; o NEDET (Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial da Unimontes); o IFNMG\Salinas e a Secretaria Municipal de Agricultura do município de Taiobeiras; 2 pessoas representaram as famílias e contou-se, ainda com 5 educadores/as.

A oficina teve uma carga horária total de dezesseis horas, para desenvolver os seguintes objetivos: conhecer a Pedagogia da Alternância; avaliar o desenvolvimento dos instrumentos pedagógicos da alternância, na prática pedagógica da escola; contextualizar o papel dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, a partir da realidade vivida no Alto Rio Pardo; definir a forma de participação dos educadores, estudantes, famílias e parceiros, neste processo, e elaborar estratégias de avaliação

da prática pedagógica. Tendo em vista estes objetivos, convidamos para colaborar nesta etapa do processo formativo João Batista Begnami, estudioso da alternância e desta forma reunindo conhecimentos práticos e teóricos acerca do tema.

Iniciamos o trabalho fazendo uma breve memória da oficina anterior, na qual se destacou a importância de nos reconhecermos enquanto sujeitos coletivos de luta, para garantir a intencionalidade da escola do campo, através da implantação e da efetivação de seus marcos legais. Em seguida, fizemos um momento de apresentação dos participantes, de suas intenções e expectativas em relação à oficina. Logo após, apresentamos os objetivos da oficina já descritos acima. Ressaltamos que nossa missão, naquele momento, seria refletir sobre como a Pedagogia da Alternância pode contribuir para a construção do projeto de educação do campo que ambicionamos, deixando clara nossa opção pela construção de um projeto popular de sociedade.

A primeira atividade da oficina foi uma exposição dialógica feita por João Batista Begnami sobre o histórico e os princípios da Pedagogia da Alternância. Observando a presença de um professor do Instituto Federal, ele inicia sua fala fazendo o questionamento se havia competitividade entre a EFA e o Instituto Federal. Respondemos que não havia essa competitividade, na medida em que atendíamos públicos distintos, com concepções ideológicas diferentes. Neste sentido, ele considera que normalmente não se observa essa competição, dizendo que as EFAs, em sua maioria, estão situadas em municípios com menos de 30 mil habitantes, lugares onde normalmente o Instituto não chega. João Batista Begnami faz outras provocações, que julgamos importantes relatar aqui, perguntando sobre as motivações dos estudantes para estudar na EFA? Como a escola constrói essa motivação? Por que a ideologia, não nasce, mas é construída. Como a escola se coloca na comunidade? Como ela faz a sua propaganda e seu processo de ideologização? Em minha resposta, observo que este é um processo em construção e que a própria reconstrução do PPP é um caminho, e que devemos estar atentos a estas questões em sua escrita.

Entrando no objetivo mais específico de sua exposição, João Batista Begnami fala da atual conjuntura política: “o momento que estamos vivendo hoje é muito complicado; estamos num momento sem futuro; estamos sem saber para onde estamos indo, porque é a mídia que está fazendo a nossa cabeça, é preciso assistir criticamente a mídia, pois ela é tendenciosa”. “A minha fala vem dentro deste contexto de um período onde estávamos tendo uma série de conquistas sociais, dentro de um estado capitalista que é, mais conquistas, nós precisamos ter clareza disso”. Ele diz ainda que: “a crise foi construída, existe uma crise internacional do capitalismo, existe também, no cenário interno, um congresso extremamente conservador e a PEC 241 vem para tirar o direito dos mais pobres. Diante deste cenário, nós temos que ingressar em um movimento; vocês estão na EFA, a EFA é um movimento, quem está no sindicato precisa segurar os sindicatos e fortalecer as bases, o momento é esse, de voltar para a base, fortalecê-la, para resistir e voltar a ganhar o poder político, quem sabe”.

Histórico, Conquistas e Desafios do movimento das EFAs

Depois desta importante análise de conjuntura, para situar a fala no momento que estamos vivendo, João Batista Begnami divide sua apresentação em três pontos: Histórico, Conquistas e Desafios do movimento das EFAs e de construção da Pedagogia da Alternância.

No aspecto histórico, ele abordou o contexto e os sujeitos que pensaram a Pedagogia da Alternância, sua intencionalidade e organicidade. “No contexto de surgimento das EFAs, a França passava por um período de duas guerras mundiais. O campo vivia um processo de modernização e de expulsão dos camponeses com a revolução verde”. “Os pioneiros da EFA sentiam a necessidade de se organizar e pensar o desenvolvimento local”. Assim, aqueles agricultores decidem criar uma escola na qual a experiência da vida e do campo seriam o ponto de partida para o ensino. A primeira experiência acontece em 1935 com quatro jovens, de maneira informal e sob a tutela da igreja e do sindicato; com o crescimento do movimento, surge a necessidade da institucionalidade, ou seja, do reconhecimento daquela escola e é então que desponta a associação de um grupo de pessoas que irá cuidar da gestão da escola. João Batista Begnami destaca que “o grande diferencial da EFA é o protagonismo dos agricultores, não é a Pedagogia da Alternância por si só, pois qualquer instituição pode fazer a alternância, sendo, então, a construção do princípio associativo o grande diferencial da escola.

Sobre o histórico das EFAs no Brasil, destacamos seu surgimento no Estado do Espírito Santo, em 1975, sob a forma de uma escola não institucionalizada, com o objetivo de formar o agricultor técnico, passando uma fase supletiva, ou seja, de oferta do ensino fundamental, da 5ª à 8ª séries. No fim da década de 1980 e início dos anos de 1990, as EFAs saem da suplência e vão para o ensino regular. Neste período, acontece a expansão do ensino médio profissionalizante e o surgimento das regionais.

Outro destaque importante é que no fim dos anos de 1990 e início dos anos 2000, quando o movimento das EFAs se aproximou do movimento Por Uma Educação do Campo. Sobre esse momento, João Batista Begnami fez a seguinte reflexão: “foi importante para nós esse movimento da Educação do Campo” e “vou dizer por quê: primeiro, é que o movimento da Educação do Campo trouxe um debate mais político, nós dizíamos que a EFA era mais do que uma escola, era um centro de formação do agricultor e ficava neste discurso. Quando vem o debate da Educação do Campo, a EFA começa a luta mais política, de transformação da sociedade, com mais força. Quando as EFAs se aproximam do movimento da Educação do Campo, nós começamos a fazer esse debate. A EFA precisa ser mais propositiva na sociedade, ela precisa ser mais transformadora, ela precisa ser mais crítica, isso foi um ponto importante que nós aprendemos, na relação com o movimento por uma Educação do Campo”.

Continuando essa reflexão, João Batista Begnami observa que “a Pedagogia da Alternância é um movimento educativo popular”. Assim, na medida que, ele se começa a participar do movimento da Educação do Campo, ele começa a se ressignificar, ele começa a se dar mais valor, a criar mais identidade”. Ele diz ainda que “a EFA nunca trabalhou para o agronegócio; eu não conheço nenhuma EFA que foi criada para atender aos filhos de patrão, filho de dono de grandes fazendas. Na prática, as EFAs foram se desenvolvendo, no Brasil, em contextos da agricultura familiar e pequena agricultura”. Ainda sobre essa reflexão, Begnami considera que, por “outro lado, a EFA ajuda muito a Educação do Campo, com a Pedagogia da Alternância. A proposta pedagógica da Alternância traz a materialidade da Educação do Campo”.

Falando das conquistas do movimento, no plano nacional, Begnami citou o Parecer 01, de 2006, que reconhece a Pedagogia da Alternância, e a Lei Federal nº 12.695, de 25 de julho de 2012, que coloca as EFAs no FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), e garante seu direito ao financiamento público, ressaltando que estas conquistas foram todas feitas em nome

dos CEFFAS. Neste sentido, ele diz que “a associação precisa ser fortalecida, pois é através da mobilização social que conseguimos conquistar as políticas públicas”.

No período da tarde do primeiro dia da oficina, realizamos um diagnóstico, com o objeto de avaliar o desenvolvimento dos instrumentos da Pedagogia da Alternância na prática pedagógica da escola. Os participantes foram divididos em quatro grupos, com a participação de todos os segmentos em todos os grupos. Cada grupo recebeu um quadro, organizado da seguinte forma: Instrumento pedagógico; Finalidade; Pontos positivos no desenvolvimento da prática; Pontos negativos no desenvolvimento da prática; Sugestões para aprimorar a prática e Sugestões de avaliação. Apresentamos aqui, de forma sintética, o resultado desta atividade, trazendo a análise de cada instrumento pedagógico desenvolvido na escola; os dados estão consolidados no quadro a seguir, para facilitar a visualização de todo o processo.

Foto 07 – Trabalho de grupo da oficina 02



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

Quadro 02 – Diagnóstico dos instrumentos pedagógicos da EFAARP

Instrumento Pedagógico	Finalidade	Pontos positivos no desenvolvimento da prática	Pontos negativos no desenvolvimento da prática	Sugestões para aprimorar a prática	Sugestões de avaliação
Plano de Estudo	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a realidade do jovem - Estabelecer uma relação escola/comunidade - Envolver a família no processo formativo do jovem - Valorizar a cultura e os conhecimentos locais - Troca de experiências 	<ul style="list-style-type: none"> - Abordar a realidade do jovem - Identificar as necessidades concretas das comunidades - Valorizar os conhecimentos empíricos 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de sequência didática dos planos de estudo - Falta de interesse na realização da pesquisa - Resistência de algumas pessoas em participar da pesquisa, por não conhecerem a escola e a Pedagogia da Alternância 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar práticas formativas com as famílias e comunidades, para que elas compreendam a Pedagogia da Alternância - A EFA deve estar mais presente na vida da comunidade - Promover a inserção dos jovens nas atividades culturais e associativas da comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios - Sínteses dos planos de estudos - Plano de monitoramento
Atividade de retorno	<ul style="list-style-type: none"> - Intervir nos problemas identificados através das pesquisas dos planos de estudo - Trocar experiências com a comunidade - Relacionar a teoria com a prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a comunidade - Valorizar o jovem na comunidade - Motivar o jovem a viver no campo 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem sempre são realizadas - Pouca atenção e valorização da atividade - Falta de registro 	<ul style="list-style-type: none"> - Prever as possíveis atividades de retorno no início do ano letivo - Registrar todas as atividades de retorno 	<ul style="list-style-type: none"> - Registro da atividade - Ficha de avaliação - Lista de presença da atividade - Fotos - Elaboração de um portfólio geral

Intervenção externa	<ul style="list-style-type: none"> - Interação com os parceiros - Colocar os jovens em contato com o campo do desenvolvimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecer o conhecimento adquirido na escola - Promover a interação com os parceiros da escola - Contextualizar o plano de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem sempre a atividade é contextualizada com o plano de estudo - Nem todos os planos de estudo têm atividade de retorno 	<ul style="list-style-type: none"> - Garantir que todas as intervenções sejam contextualizadas com os temas dos planos estudos 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios - Debates em sala de aula
Visita de estudos	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer experiências relacionadas aos temas do plano de estudo 	<ul style="list-style-type: none"> - Integração com o território - Valorizar as experiências desenvolvidas pela agricultura familiar 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem todos os planos de estudo têm visitas 	<ul style="list-style-type: none"> - As visitas devem acontecer de forma mais constante 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatórios - Debates em sala de aula
Caderno da realidade	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar todas as pesquisas dos planos de estudo, atividades de retorno, visitas de estudos e intervenções externas 	<ul style="list-style-type: none"> - Sistematização das experiências vividas pelos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Nem todos os alunos fazem os registros de forma adequada 	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar para os estudantes a importância do registro 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento na tutoria
Caderno de acompanhamento	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar as atividades realizadas pelos estudantes na sessão escolar e no meio socioprofissional - É um instrumento de comunicação entre a escola e a família 	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuir para a organização do estudante - A família tem a oportunidade de acompanhar o processo formativo do jovem - Estimular a responsabilidade do estudante 	<ul style="list-style-type: none"> - O estudante nem sempre faz o registro diário - Todas as famílias fazem as avaliações no caderno de acompanhamento 	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os estudantes para que os mesmos façam o registro diário das atividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento constante dos monitores e avaliação no momento da tutoria
Tutoria	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhar e orientar os estudantes - É instrumento de avaliação da vivência do estudante na escola e na família e comunidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes 	<ul style="list-style-type: none"> - O instrumento precisa ser constantemente compreendido pelos professores que chegam na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Refletir e avaliar constantemente a prática 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento pedagógico constante

Avaliação Auto e Hetero	- Avaliação geral e autoavaliação de todos os processos e vivências na EFA	- Identificar e resolver conflitos de relacionamento e problemas de gestão, de uma forma geral	- Dificuldade para administrar os conflitos que surgem	- Ver a realização da atividade como uma importante estratégia para contribuir com a gestão, de uma forma geral, e com o amadurecimento de todos os envolvidos no convívio interno da escola	- Acompanhamento pedagógico constante - Prever a realização da atividade no calendário anual
Serão	- Realizar atividades extra-aula relacionadas à reflexão de algum tema, atividades culturais ou de estudo	- Promove a integração dos estudantes - Estimula a reflexão e o amadurecimento dos estudantes com relação a algum tema	- Nem sempre é compreendido como uma atividade integradora da Pedagogia da Alternância	- Realizar os serões de acordo com as demandas e necessidades, percebidas principalmente durante a tutoria.	- Acompanhamento constante da equipe pedagógica - Prever as atividades dos serões durante o planejamento pedagógico quinzenal
Visita às Famílias	- Conhecer a realidade vivida pelo jovem e sua família - Acompanhar a implantação do projeto profissional do jovem - Motivar as famílias a participarem da escola	- Aproximar a escola das famílias - Incentivar os estudantes a realizar as atividades propostas pela escola, na família e na comunidade - Melhorar a prática pedagógica	- Nem todas as famílias estão sendo atendidas - Os jovens não visitam, no primeiro ano	- Visitar os estudantes, assim que eles iniciam os estudos na EFA - Fazer um calendário anual de visitas	- Relatório descritivo e fotográfico da visita
Projeto Profissional	- Incentivar o jovem a desenvolver um projeto de vida ligado ao campo - Promover o planejamento produtivo da propriedade da família e geração de renda	- Geração de trabalho e renda para o estudante e sua família - Aplicar na prática os conhecimentos adquiridos na educação da EFA	- Boa parte dos jovens não consegue implantar seus projetos, por falta de recursos financeiros - Dificuldade de acesso às políticas de crédito - A escola não tem conseguido fazer o	- A escrita do projeto deve se iniciar desde o primeiro ano - Incentivar a prática de projetos coletivos, através de cooperativas e/ou associações	- Seminários - Apresentação dos projetos - Relatórios

	- Contribuir para o desenvolvimento do campo, através da inserção socioproductiva dos jovens		acompanhamento técnico da implantação do projeto	protagonizadas pelos próprios jovens - Criar um fundo rotativo solidário para ajudar no financiamento dos projetos dos jovens - Visitar os projetos já implantados pelos egressos	
Estágio	- Inserção socioprofissional do jovem	- O jovem aprende na prática a sua futura profissão	- Nem sempre o estágio contribui para responder as questões relacionadas à agricultura familiar	- Construir o plano de estágio, junto aos jovens, famílias e parceiros.	- Seminários - Relatórios

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados levantados nas oficinas, 2016.

Após a apresentação da atividade, João Batista Begnami nos ajudou a fazer reflexões importantes sobre a nossas práticas, que apresentamos, a seguir, na forma de tópicos:

- O trabalho revela que todos têm uma boa compreensão dos instrumentos pedagógicos, as avaliações foram muito coerentes e não podemos perder de vista que estamos em processo de construção;
- A alternância é uma pedagogia que não depende somente dos monitores e estudantes. Para acontecer na prática, ela depende das famílias e dos parceiros. Deve-se constituir uma rede de cofomadores, ou seja, todos devem contribuir com a prática da alternância e, para que isso aconteça, todos precisam compreendê-la;
- Os monitores são um componente fundamental na formação por alternância, sendo responsáveis por criar um ambiente educativo favorável à aprendizagem da vivência em grupo. Por isso, é importante motivar a organicidade dos estudantes e estabelecer normas de convivência que devem ser respeitadas, constantemente refletidas e avaliadas através dos instrumentos pedagógicos específicos para este fim, com a tutoria e as avaliações (auto e hetero);
- Toda temática de plano de estudo deve promover a reflexão e a transformação dos desafios encontrados na comunidade, na família, na escola, no município ou de outros espaços de abrangência da temática, tendo em vista a integração de todos os instrumentos pedagógicos e a participação ativa de todos os envolvidos no processo;
- O projeto profissional do jovem não deve ser só profissional, ele deve ser social também, pois é o projeto de vida do estudante. É necessário ressignificar este instrumento dentro da Pedagogia da Alternância, sair do empreendedorismo individual e trabalhar a dimensão da coletividade e da economia popular solidária;
- O capítulo de avaliação do projeto político-pedagógico precisa valorar, ou seja, considerar o desenvolvimento de todos os instrumentos;
- Deve-se ver o jovem como um sujeito em formação da comunidade, compreender que este jovem tem saberes e representa um coletivo, o coletivo dos jovens camponeses do Alto Rio Pardo; este é um princípio dos instrumentos pedagógicos: trazer o protagonismo dos jovens.
- Os registros das atividades devem acontecer no caderno da realidade, pois estes relatos contribuem para o projeto de vida do jovem e para a sua formação integral;
- O projeto político-pedagógico da escola deve trazer a organização do projeto profissional do jovem nos três anos de formação;
- A associação de famílias e parceiros tem um papel importante na formação dos jovens; ela não é apenas uma gestora de recursos, mas também é a responsável pelo processo educativo dos jovens. Assim, é fundamental a sua formação constante, através de um plano de formação das famílias, pois quando a EFA se enfraquece nas dimensões associativas e cofomadoras, ela pesa muito sobre a equipe, e isso é muito perigoso para a continuidade da escola em seus princípios e finalidades.

As reflexões aqui apresentadas são importantes para repensarmos a prática pedagógica na escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo e, portanto, orientarmos a reconstrução de seu projeto político-pedagógico.

Dando continuidade aos objetivos da oficina, durante a tarde do segundo dia, realizamos outro trabalho de grupo, com o objetivo de pensar no plano de formação da escola, que organiza a prática pedagógica da escola, conforme já discutido no item 2.2. Considerando o objetivo, fizemos as seguintes perguntas aos grupos: 1. considerando a realidade do Alto Rio Pardo, qual deve ser a intencionalidade do plano de formação de sua escola família agrícola? 2. Quem deve participar da elaboração do plano de formação? De que forma cada pessoa participa? 3. Como este plano deve ser monitorado e avaliado? Com quem?

Esse trabalho durou em torno de 40 minutos, durante os quais os participantes discutiram as questões e as apresentaram a todos os participantes. Durante a socialização, realizamos debates e chegamos às seguintes respostas:

1. Considerando a realidade do Alto Rio Pardo, qual deve ser a intencionalidade do plano de formação de sua escola família agrícola?

O plano de formação traz a dimensão da totalidade da escola, e deve representar o quem somos e onde queremos chegar. Assim, a intencionalidade do plano de formação é planejar a prática pedagógica, considerando aqui as realidades sociais, ambientes, políticas econômicas e culturais do campo do Alto Rio Pardo, de forma a contribuir com os jovens e camponeses na luta pela construção de um projeto popular de desenvolvimento.

2. Quem deve participar da elaboração do plano de formação? De que forma cada pessoa participa?

Todos os atores envolvidos na escola devem participar da elaboração do plano de formação, ou seja, as famílias, os parceiros, os jovens, os educadores e educadoras, trazendo seus conhecimentos e experiências e, cada um desenvolvendo sua função no desenvolvimento das atividades do plano de formação, principalmente na base.

4. Como este plano deve ser monitorado e avaliado? Com quem?

Esta foi a questão em que mais discordância entre os participantes. Inicialmente, parte do grupo propôs uma comissão representativa de avaliação. Porém, à medida que fomos aprofundando o debate, percebemos que já tínhamos estes espaços de avaliação e monitoramento, sendo estes os indicadores de participação dos jovens nas comunidades, verificados através da visita às famílias e comunidades, da realização das atividades de retorno, além da participação nas assembleias da associação, onde a equipe pedagógica tem a responsabilidade de apresentar e fomentar atividades de planejamento, em outras palavras, de construção do plano de formação, levantando as temáticas dos planos de estudos e as atividades de avaliação da prática.

Avaliação da oficina

Na avaliação final da oficina, cada participante foi convidado a falar uma frase ou palavra que representasse o momento formativo. Neste sentido, apresentamos aqui algumas destas frases: “minha palavra é aprendizado, esse é o momento histórico para EFA”, de Ivanete agricultora, mãe de estudante e presidente da associação mantenedora da escola. “Coragem porque a batalha é grande, cada vez

que a gente se reúne, descobrimos que temos muito ainda a fazer”, de Salete, diretora de formação do sindicato dos trabalhadores rurais de Rio Pardo de Minas. “ Humildade para enxergar os pontos negativos e refletir sobre a nossa prática, ajudando a melhorar a vida do homem do campo”, de Valéria, monitora técnica da EFA. “Persistência, através destas oficinas, aprendemos a nunca desistir do campo, da nossa identidade, agradeço a todo mundo que está aqui, é bom saber que temos tantos parceiros aqui na EFA, para nos apoiar na nossa formação”, Laila, estudante do 1º ano.

O maior destaque desta segunda oficina foi a participação ativa dos estudantes; avaliar nossa prática sob o olhar deles; foi muito importante repensar os instrumentos, com o objetivo de aprimorá-los. A fala da Laila representou a maioria das falas dos estudantes que estavam presentes, e podemos perceber que ela se sente parte da escola, tem um compromisso com a base, com campo, com a construção da sua identidade de camponesa. No entanto, para dar vida a este desejo, é preciso que escola fortaleça sua dimensão associativa e coformadora, sendo este o grande diferencial da EFA, o elemento capaz de promover a transformação social.

Consideramos que atingimos os objetivos da oficina, na medida que as atividades promoveram a reflexão e a construção de novas práticas, tendo como finalidade maior a contribuição para um projeto popular de desenvolvimento para o Alto Rio Pardo.

3.2.3 Terceira Oficina de Formação: a Escola Família Agrícola, uma escola do campo e em alternância

Aconteceu no dia 29 de novembro de 2016, a terceira oficina de formação com a participação de 19 pessoas: 7 estudantes; 2 estudantes egressos; 4 parceiros, representando o sindicato dos trabalhadores rurais de Indaiabira, a Secretaria de Agricultura de Taiobeiras, o Instituto Federal do Norte de Minas, os estudantes do PIBID da UFJVM; 3 representantes das famílias; 4 educadores/as.

Iniciamos a oficina com um momento de reflexão realizado pelo estudante egresso Jonas Oliveira, que deu um depoimento sobre sua entrada e permanência na escola.

Logo após essa reflexão, cada participante colocou sua intenção e expectativa com a realização da oficina e este momento foi seguido de um abraço coletivo. Em seguida, realizamos a apresentação dos objetivos do terceiro momento do processo formativo: 1. estabelecer parcerias e estratégias financeiras e pedagógicas para fortalecer a EFA do Alto Rio Pardo; 2. construir estratégias para que a EFA possa contribuir com as lutas e demandas dos camponeses do Alto Rio Pardo; e 3. criar uma estrutura de gestão que garanta a participação efetiva e qualitativa dos sujeitos da escola. Sob a orientação destes objetivos, foram propostas as estratégias metodológicas do período matutino da oficina:

- Retomar a discussão dos objetivos e da missão da escola, tendo como ponto de partida as construções realizadas nas duas primeiras oficinas, e pensar em estratégias e ações, tanto pedagógicas como financeiras, para alcançar os objetivos;
- Fazer uma caminhada rápida pela propriedade e pelos prédios da escola, para refletir se ela representa a escola que queremos e precisamos; a orientação foi pensar na gestão dos espaços.

Dividimos os participantes em dois grupos, cada um responsável por uma atividade. As atividades aconteceram de forma simultânea, para ganharmos tempo, uma vez que a maioria dos participantes não poderia participar por dois dias, então, acordamos em realizar a oficina em apenas um dia.

Antes de iniciar os trabalhos do grupo, fizemos uma memória dos processos formativos anteriores, para lembrar e orientar o trabalho da terceira oficina, ressaltando: “não podemos esquecer da construção da primeira e da segunda oficina, que norteiam o nosso trabalho hoje. Nelas discutimos a intencionalidade da Educação do Campo; fizemos um diagnóstico profundo do território, suas lutas, demandas, conflitos e riquezas; estudamos como se dá a prática da Pedagogia da Alternância, quais seus objetivos, quais os pilares de uma EFA, e fizemos uma análise da nossa prática pedagógica, identificando nossos limites e avanços. Agora, é o momento de continuar colocando a mão na massa e pensar nas estratégias para alcançar nossos objetivos”.

Para o grupo responsável por retomar a missão e os objetivos da EFA, entreguei uma lista com todas as propostas de objetivos e missão construídos nos trabalhos de grupo da primeira oficina. A atividade do grupo era enxugar os objetivos e pensar em atividades para alcançá-los. O grupo não enxugou os objetivos, e sim classificou os objetivos, identificando: o que queremos; como fazer; com quem fazer (os sujeitos e as parcerias); para que; valores e identidade cultural. Para facilitar o entendimento, apresentamos esta construção na forma de um quadro, com os objetivos e as atividades propostas.

Quadro 03 – Objetivos e Estratégias da EFAARP

Objetivos	Atividades Propostas
<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar aos jovens uma formação crítica para que cada um possa ser um mediador político e social nos ambientes onde está inserido. - Promover alternativas de produção e modos de vida para um desenvolvimento local humanizado. - Promover uma prática educativa, questionadora, emancipatória, reflexiva e contextualizada à realidade do território onde está inserida. - Inspirar uma atitude consciente e atuante para a promoção da igualdade e dos direitos dos sujeitos do campo. - Formar jovens críticos e atuantes, para uma sociedade crítica e humanizadora. - Fomentar a prática educativa formadora de educandos comprometidos com a essência filosófica e política da escola e dispostos a aplicar seus conhecimentos para a transformação da sociedade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participar de encontros de formação dos movimentos sociais e religiosos. - Fazer discussões transversais no âmbito das disciplinas. - Fazer a divulgação da escola nas reuniões dos sindicatos, associações comunitárias, no CMDRS (Conselho Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável), na caravana da alegria e no festival de cultura popular do Alto Rio Pardo. Os estudantes devem ser os protagonistas desta divulgação.

<p>Como</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Construir conhecimentos articulados aos saberes das comunidades. - Promover a valorização dos saberes camponeses. - Criar um campo que seja organizado em associações e cooperativas. - Possibilitar o trabalho em cooperativas que favoreçam a agroindústria familiar e comunitária. - Construir um mercado de escoação de produtos, de forma associativa. - Possibilitar uma agricultura que consiga se autossustentar e que contribua para a alimentação saudável de sua comunidade e território. - Construir o diálogo entre educandos, educadores, gestão, comunidade, associação, movimentos sociais, religiosos e sindicais, para a articulação entre os saberes e desafios do território. - Garantir espaços de escuta, troca de diálogos entre a escola e as famílias dos estudantes. - Propiciar espaços de diálogo constate entre os sujeitos da escola. - Pensar práticas educadoras que articulem a teoria com a prática. - Construir uma escola pautada no trabalho coletivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar os planos de estudos com temas que reflitam as realidades dos Alto Rio Pardo. - Fazer um calendário de visitas aos estudantes e comunidades. - Todos os atores da escola devem participar dos espaços dos conselhos municipais, associações, movimentos sociais e sindicais e cooperativas da região. - Construir unidades de produção agroecológicas, na propriedade da escola, que se tornem referenciais para os agricultores. - Promover seminários, oficinas e intercâmbios que permitam a troca e a socialização dos saberes camponeses. - Fortalecer as parcerias da associação de famílias e parceiros com instituições públicas e de organização social.
--------------------	---	---

Com quem	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar, através de parcerias, oportunidades para os jovens exercerem sua profissão. - Possibilitar um trabalho de parcerias. - Integrar na prática da escola educadores e educadoras, com perfil político, social e filosófico, comprometidos com a Educação do Campo. - Incluir os movimentos sociais no cotidiano da escola, como estratégia de fortalecimento da mesma. - Envolver o poder público na atuação da escola para que ele cumpra com seu papel na garantia dos sujeitos do campo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Criar um cadastro de convênios de empresas e entidades que desenvolvam práticas agroecológicas e tenham afinidade com a ideologia da EFA. - Realizar a contratação de educadores e educadoras que tenham afinidade com os princípios filosóficos da EFA. - Estes educadores e educadoras devem participar de cursos de formação realizados pela AMEFA. - Garantir a participação de representações da EFA em espaços nos conselhos, em todas as suas instâncias.
Para que	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar uma escola atuante e militante nas causas dos povos camponeses. 	<ul style="list-style-type: none"> - Engajar-se intencionalmente nos movimentos e atividades, políticas, sociais e culturais, que lutem pelas questões dos camponeses e camponesas.
Valores	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilitar aos membros da comunidade escolar um sentimento de pertencimento ao território. - Criar práticas educativas que valorizem a cultura territorial 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar atividades que possibilitem a conscientização.
Identidade Cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Incentivar a prática de expressões culturais locais, na escola e nas comunidades. 	

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados levantados nas oficinas de formação, 2016.

O segundo grupo teve a responsabilidade de pensar na gestão dos espaços da escola. O grupo caminhou pela propriedade e pelos prédios, fez um desenho representando os espaços e fez as seguintes considerações e sugestões:

- Todos os espaços da escola devem ser considerados com espaços pedagógicos e de aprendizagem, portanto todos devem ser organizados tendo como princípio a sustentabilidade;
- Com relação à produção no setor da agricultura (hortaliças, verduras, mandioca e frutas) e da zootecnia (galinha caipira, porcos, carneiros e vacas de leite), deve-se fazer um relatório de projeção anual,

garantindo a alimentação dos estudantes e a venda do excedente, se houver;

- Investir em tecnologias de captação de água da chuva, reaproveitamento da água da cozinha e tratamento alternativo do esgoto, com a construção de fossas de evapotranspiração e um biodigestor;
- Adquirir mais livros para a biblioteca e construir uma parceria para montar o laboratório de química e biologia;
- Construir um espaço de socialização para os estudantes, que também possa ser utilizado para aulas ao ar livre;
- Evitar o desperdício de alimentos na cozinha e sempre que possível reaproveitá-los;
- Manter as salas de aula organizadas, garantindo um ambiente adequado ao ensino;
- Cuidar para manter organizados os dormitórios, de forma que os estudantes se responsabilizem cada vez mais por este espaço; antes do fim da sessão de aulas, o monitor responsável deve acompanhar a limpeza e a organização do dormitório.

Toda essa discussão sobre a gestão dos espaços trouxe também à tona a discussão de questões cotidianas da escola, como a falta de motivação de alguns estudantes em realizar as práticas domésticas e agropecuárias de manutenção dos prédios e da propriedade. Sobre isso, o professor Vilson Moreira do IFNMG\Salinas disse: “vivemos a cultura do individualismo, portanto, quando um aluno não quer ajudar, a culpa não é dele. Devemos encarar os problemas como parte do processo e como vamos agir. Para resolver, é preciso estar ligado à ideologia que temos, à nossa concepção de educação”. Ressaltou, ainda: “o que nos ajudar a superar as dificuldades é a nossa prática, o nosso jeito de lidar com os problemas”.

Passando para o terceiro objetivo da nossa oficina, convidamos o estudante do 2º ano, Anderson para falar sobre seu projeto profissional: “meu projeto tem como fonte de inspiração os pequenos produtores da minha comunidade, que têm bastante SAFs (Sistemas Agroflorestais) consorciados com café, sombreados com ingazeiras. Inicialmente, pensei no projeto de café ao sol, projeto que está visando não só o meu desenvolvimento, mas o desenvolvimento da comunidade em geral, por que, na minha comunidade, na região, o pessoal sai muito para a colheita de café, aí, no meu pensamento: por que esse pessoal sai? Sai em busca de emprego e, se tem emprego na comunidade, eles não teriam que sair. Há alunos na comunidade vindo para a EFA, tendo como fonte de inspiração o meu projeto, pois viram que está tendo um bom andamento, por que o projeto está visando a comunidade e está visando o desenvolvimento local. Meu tio me deu as primeiras mudas de café e minha avó, que me viu todo entusiasmado, me deu o SAF dela que eu vou cuidar. Hoje tenho dois tios plantando café, tendo como fonte de inspiração meu projeto. Teve pessoas que falavam que meu projeto não iria pra frente, por conta das questões hídricas, que aqui é um fato, estamos no semiárido, estavam dando como perdido meu projeto, mas, se é semiárido, eu me coloquei a pensar, se é semiárido, tem que dá a volta por cima, planejar, estudar formas de sair bem na fita, e eu saí em busca de fontes, vim em algumas lojas de Taiobeiras, buscando formas de irrigação, até mesmo o sombreamento, eu saí para o mato, em busca de pindobas para sombrear as mudas. Foi uma luta e tanto, mais, graças a Deus, atualmente, estou com 650 mudas

pegadas, no total de 1300, que pretendo chegar até o final. Já espero 500 sacas para o próximo ano; teve gente que disse que eu não conseguiria produzir sem agrotóxico, e eu perguntei por quê? E eles não souberam responder”.

Sobre a apresentação de Anderson, Vilson Ramos, tesoureiro da AEFARP e secretário de agricultura de Taiobeiras, disse: “ouvindo um depoimento deste, tenho certeza de que valeu a pena ter pensado nesta escola há anos atrás”.

Depois da fala do Anderson, apresentamos as questões de nosso último trabalho de grupo da oficina: 1. qual deve ser a intencionalidade do estágio da EFA? 2. Qual deve ser a intencionalidade do projeto profissional do jovem? 3. Como o projeto profissional do jovem e o estágio podem contribuir com a agricultura familiar camponesa do Alto Rio Pardo?. Os mesmos grupos divididos durante a manhã fizeram o trabalho à tarde. Os grupos demoraram em torno de 40 minutos para trabalhar as questões, cujas respostas foram socializadas entre todos os participantes:

1- Qual deve ser a intencionalidade do estágio da EFA?

O estágio tem como objetivo adquirir conhecimento, na área técnica e social, no âmbito da realidade do aluno. O estágio deve ser realizado nas propriedades dos agricultores e em espaços que dialoguem com os princípios agroecológicos e não deve acontecer em comércios agropecuários, pois estes não agregam conhecimentos para os estudantes. O estágio deve ainda ter um acompanhamento constante dos monitores da escola.

2- Qual deve ser a intencionalidade do projeto profissional do jovem?

Ser uma alternativa de geração de renda para o jovem e sua família, garantindo o constante aprendizado do jovem, com a possibilidade de colocar na prática os conhecimentos adquiridos na escola e no estágio. O PPJ deve ser um processo durante os três anos de estudo e deve ser implantado ainda no primeiro ano, pois, desta forma, o jovem e sua familiar terão a oportunidade de vivenciar e aprender mais. O PPJ precisa ser acompanhado e orientado através de visitas dos monitores responsáveis.

3- Como o estágio e o projeto profissional podem contribuir com a agricultura familiar camponesa da região?

Estes instrumentos contribuem proporcionando interação e troca de saberes com as comunidades, através da realização de assistência técnica aos agricultores, participação na vida social da comunidade, o que também deve ser considerado com atividade de estágio e através do desenvolvimento de projetos técnicos e sociais de geração de renda e emancipação da comunidade.

A reflexão sobre estas questões foi importante para orientar a prática da escola no desenvolvimento destas atividades, tendo como perspectiva sua contribuição com a agricultura familiar do Alto Rio Pardo.

Avaliação

Encerrando nosso terceiro encontro formativo, passamos para um momento de avaliação. Assim como nas duas primeiras oficinas, destacou-se a participação dos

estudantes. “para mim, foi de suma importância participar da reelaboração do projeto político-pedagógico da escola, pois eu pude exercer meu lado mais humano. Agradeço ao meu pai por ter vindo participar hoje, ele teve consciência da importância de estar aqui, e como foi, já até conversamos sobre a organização do meu PPJ” – Jonas, estudante do 2º ano. “Eu quero deixar meu sentimento de gratidão, por participar deste processo de reconstrução do PPP; aprendi muita coisa que vou levar para o resto da minha vida; é gratificante saber que eu participei deste processo, para ajudar a escola, e agora é colocar em prática; não adianta a gente ficar aqui só discutindo e não colocar em prática” – Adriana, estudante do 2º ano.

Foto 08 – Encerramento da oficina 03



Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

3.2.4 Quarta Oficina de Formação: apresentação do Projeto Político Pedagógico que queremos

Nossa quarta e última oficina do processo formativo aconteceu no dia 10 de fevereiro de 2017, com a participação de uma estudante, dois representantes das famílias, sete educadores e oito parceiros, representando o STR de Rio Pardo de Minas, o STR de São João do Paraíso e o STR de Curral de dentro. Tivemos representação do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas, dos estudantes bolsistas do PIBID da UFVJM e da secretaria municipal de agricultura de Taiobeiras, e a participou ainda uma estudante egressa. A oficina aconteceu em um dia de férias da escola e de muita chuva, o que inviabilizou a participação da maioria dos estudantes, comprometendo em parte o processo final de avaliação. O objetivo deste momento foi apresentar a proposta do projeto político da escola, porém, ao longo do processo, percebemos que não havia tempo suficiente para apresentar uma proposta já em fase de finalização. Consideramos importante apresentar os elementos e orientações construídos ao longo do processo e avaliar com os pares se estes representavam o PPP que queremos construir. Além disso, quais serão deveriam ser os próximos passos?

A partir desta orientação, apresentamos, na parte da manhã da oficina, uma síntese de todo o nosso processo de formação, passando pela apresentação e a problematização do território base onde o PPP está sendo proposto, pelo histórico da EFA, resgatando seus sujeitos e finalidades, pelos princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância, pela avaliação da nossa prática pedagógica e de gestão. Apresentamos ainda a sistematização da missão e dos objetivos da escola, construídos a partir das orientações, propostas e discussões do processo formativo.

Durante a tarde, os participantes, em dois grupos, responderam a duas questões: 1- os elementos aqui apresentados representam o projeto político-pedagógico que queremos construir? 2- Agora, quais devem ser os próximos passos?

O entendimento do grupo foi que estamos no caminho certo, que a missão e os objetivos representam a escola e o que se precisa no Território. No entanto, é preciso continuar realizando o processo formativo com as famílias, estudantes e parceiros, para que mais pessoas assumam e vivenciem, na prática, o projeto político-pedagógico. Outra proposta do próximo passo é fazer um plano de ação estabelecendo metas, a curto, médio e longo prazos, para que os objetivos sejam alcançados, mas o desenvolvimento deste plano deve ser processual, ou seja, constantemente monitorado e avaliado pelos sujeitos da escola.

Foto 09 – Apresentação da sistematização do processo formativo



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

A avaliação

Como já dissemos, consideramos que o processo de avaliação ficou em parte prejudicado pela ausência dos estudantes que vinham mantendo uma participação ativa e propositava nas outras oficinas. Mas, ainda assim, conseguimos realizar uma boa avaliação, de acordo com a proposta escrita dos participantes. Assim, estes foram os destaques positivos: a diversidade de representações participando do processo; a discussão de pontos relevantes, que precisam ser melhorados na escola; as palestras realizadas pelos colaboradores contribuíram para obter um maior entendimento do contexto escolar, pois pudemos refletir como colaborar de forma mais efetiva para que o PPP entre em ação. Participar, expor as ideias e contribuir com o processo; organização e mobilização para a realização das oficinas, colaboradores

empenhados; O empenho para colocar o PPP em prática, o empenho de todos para com o trabalho e a forma como foram desenvolvidas as atividades, que não foram cansativas, por ter sido um processo bem dinâmico; respeito às diferenças, oportunidade de participação para todos, a lição transmitida de que é possível construir um PPP de fato participativo.

Houve também destaques negativos, tais como: diminuir a quantidade de dias da oficina e aumentar o tempo para a discussão; alguns atores não participaram do processo; falta de participação de mais famílias nas oficinas; os atrasos que aconteceram para começar as oficinas; a dificuldade da participação continuada, no que diz respeito às famílias e aos parceiros.

Ainda na avaliação escrita, eles fizeram considerações gerais, observando que é necessário que estas oficinas sejam realizadas todos os anos, envolvendo todos os sujeitos da escola, como forma de avaliar o que está sendo praticado ali.

A partir destas falas e do encaminhamento dos passos a serem seguidos, consideramos que atingimos o objetivo da oficina e do processo formativo, como um todo, tendo uma boa base para construir o projeto político-pedagógico que precisamos. Optamos por aprofundar e apresentar a missão da escola, bem como seus objetivos, construídos coletivamente, e discutir um pouco mais sobre a avaliação final, no nosso último texto deste trabalho: “O projeto político-pedagógico que queremos implementar”.

O Agradecimento

Nossa última atividade do processo formativo aconteceu com a entrega dos certificados de participação, a todos e todas que caminharam juntos nesta construção. Vale lembrar que os participantes não receberam nem uma ajuda de custo para participar das oficinas, a alimentação e a hospedagem foram oferecidos pela EFA e, aos colaboradores externos, foi pago apenas o custo do deslocamento. Como forma de agradecer, todos e todas ganharam uma muda de caju, representando o renascimento e a força e resistência dos povos dos Alto Rio Pardo.

Foto 10 – Encerramento da quarta oficina do processo formativo



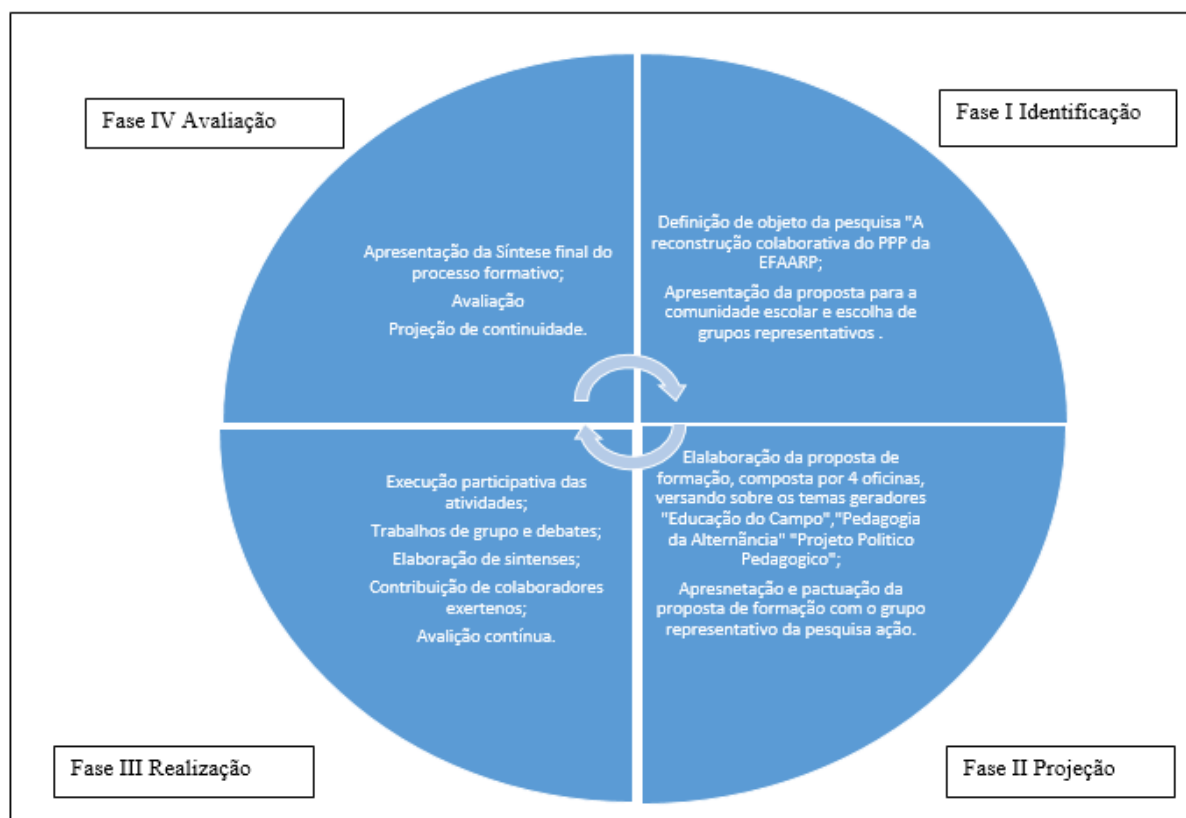
Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

3.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO ALTO RIO PARDO: O PROJETO QUE QUEREMOS IMPLEMENTAR

O presente texto tem como objetivo discutir e apresentar a síntese do nosso processo formativo e algumas proposições, atividades, que realizamos durante o processo e que consideramos importantes para a construção e/ou reconstrução coletiva de um Projeto Político Pedagógico para a Educação do Campo. Como um resultado deste processo, apresentamos ainda a missão e os objetivos do PPP da EFA do Alto Rio Pardo, fruto de um intenso processo de formação. Estes elementos revelam a intencionalidade desta escola na construção de um projeto popular de desenvolvimento para o campo e o empoderamento e comprometimento dos sujeitos neste processo.

Optamos por apresentar a síntese deste processo formativo, gestado a partir dos princípios da pesquisa-ação, através da figura a seguir. Esta figura representa as fases da pesquisa-ação, a saber: fase de identificação de situações iniciais; fase de projeção das ações; fase de realização das atividades previstas; e fase da avaliação dos resultados obtidos (DIONNE, 2007).

Figura 07 – Ciclo de Síntese do Processo Formativo



Fonte: Elaboração própria, a partir de Dionne (2007, p. 86).

As fases desta pesquisa-ação, já descritas e discutidas neste trabalho, tiveram, como objetivos, analisar o Projeto Político Pedagógico existente na Escola Família Agrícola, desenvolver práticas formativas com os sujeitos da Escola, para contribuir com o seu empoderamento, tendo em vista a reconstrução do projeto político pedagógico, e apresentar o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola para a avaliação e aprovação pelos sujeitos da Escola. Tal elaboração nos levou, para

além da avaliação da nossa prática pedagógica, à discussão dos temas propostos e à construção da missão e dos objetivos da EFAARP.

Missão:

- ✓ Refletir sobre as realidades vividas pelos camponeses e camponesas, realizando uma formação integral de homens e mulheres do campo que promova a construção de um projeto popular de sociedade.

Objetivos:

- ✓ Ofertar aos jovens e suas famílias uma formação integral, nos aspectos sociais, políticos, culturais e ambientais, dando condições para que estes possam contribuir nos espaços onde estão inseridos;
- ✓ Desenvolver um conjunto de tecnologias e práticas alternativas, apropriadas ao fomento do desenvolvimento sustentável e coletivo do campo do Alto Rio Pardo;
- ✓ Promover práticas educativas transformadoras, que dialoguem com as diversas realidades e necessidades vividas pelos jovens e suas famílias;
- ✓ Construir e semear conhecimentos articulados e protagonizados com os camponeses e seus saberes locais;
- ✓ Proporcionar o conhecimento e a vivência da cultura popular do Alto Rio Pardo;
- ✓ Desenvolver uma gestão colaborativa e corresponsável entre os diversos atores que compõem a escola, a saber: educandos, colaboradores, associação mantenedora, famílias e parceiros;
- ✓ Incentivar a organização dos estudantes, egressos e suas famílias, em associações comunitárias e cooperativas;
- ✓ Estimular a participação dos diversos atores da escola, nos espaços de gestão públicos, como conselhos municipais e afins;
- ✓ Tornar a propriedade da EFA um centro de referência produtiva para a agricultura camponesa do território;
- ✓ Praticar a Pedagogia da Alternância, como uma proposta transformadora da realidade;
- ✓ Buscar e estabelecer parcerias formativas e financeiras que dialoguem e fortaleçam o projeto educativo da EFA;
- ✓ Garantir que os estudantes da EFA Nova Esperança acessem os conhecimentos científicos acumulados pela sociedade;
- ✓ Garantir que os/as colaboradores/as da EFA Nova Esperança sejam pessoas éticas e comprometidas com os objetivos e princípios da Escola.

Esta missão e objetivos revelam a intencionalidade deste projeto político-pedagógico com a formação de homens e mulheres do campo, enquanto sujeitos capazes de refletir sobre as estruturas desiguais da sociedade capitalista e de assumir a luta para transformá-la.

Ao discutir o PPP, entendemos que, por coerência, deveríamos iniciar esta proposição apresentando explicações acerca de como a nossa sociedade está organizada. Isso porque a escola não está livre do que ocorre na sociedade, nem está à margem dela. A escola é uma das partes que se relaciona com o todo da sociedade, ela compõe a sociedade, instituição que expressa, nas suas mais diversas instâncias, a base sobre a qual ela está construída. A organização social é esta base e é necessário conhecermos suas características. (ALBURQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 120)

Afirmando a necessidade de romper com as estruturas da sociedade capitalista, as autoras ainda afirmam que:

A educação é um dos pontos fundamentais desse processo de transição de uma organização à outra. Isso porque os trabalhadores precisam ter o conhecimento profundo acerca das ciências que lhes permitam produzir os meios de sua existência; precisam conhecer a história e as suas possibilidades enquanto sujeitos dela; precisam se apropriar e desenvolver suas capacidades artísticas, estéticas, esportivas, lúdicas, expressivas, rítmicas, que lhes permitam formar uma subjetividade humanizada. (ALBURQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 124)

Na construção de um projeto político pedagógico, além de discutir a forma como a sociedade está organizada, é preciso compreender o papel da educação neste cenário e ter a clareza da concepção de educação que se precisa para promover a transformação. Neste sentido, Machado afirma que:

[...] na elaboração de um projeto pedagógico para a escola do campo deve-se, primeiramente, ter presente a concepção de educação do campo, suas finalidades e princípios básicos, como forma de caracterizar que espaço de atuação é esse, bem como os mecanismos de ação que melhor se aplicam a esse contexto. (2009, p. 8)

Sobre a clareza da forma de organização da sociedade e sobre a concepção de educação, o PPP precisa organizar, definir e propor práticas pedagógicas que deem conta de suas finalidades.

É nesse sentido que as atenções têm se voltado para a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo, com a clareza da necessidade de se pensar uma organização escolar e curricular que além de alterar conteúdos e métodos, promova mudanças radicais nas práticas e relações pedagógicas, de modo que estas se pautem nas relações horizontais e democráticas. Além do mais que no lugar da mera transmissão de conhecimentos se instale um processo de produção do conhecimento dialeticamente consubstanciado nas relações sujeito-objeto-sujeito, educador-educando e conhecimento-trabalho socialmente produtivo, e na interdisciplinaridade. Significa, também, rever os espaços-tempo de ensino e aprendizagem, propiciando a articulação entre os conteúdos programáticos e os saberes populares, entre a escola e a vida. (MACHADO, 2009, p. 7)

A construção deste projeto político-pedagógico, como discutimos em todo este trabalho, precisa necessariamente acontecer de forma coletiva, pelos sujeitos da Educação Campo. No artigo “O projeto político pedagógico como instrumento de transformação”, Garcia e Santos (2016), apresentam proposições, também feitas a partir da pesquisa-ação, para realizar essa construção coletiva, a saber:

- Desenvolvimento de avaliação diagnóstica sobre o que a escola já faz, quem são os sujeitos do campo, quais os objetivos, metas, resultados etc. Caso a escola do campo já tenha o seu PPP, será uma oportunidade pedagogicamente significativa para refletir e avaliar a proposta que se tem, como foi implementada, quem a construiu e se a mesma possui conexão com a realidade do campo.
- Identificação e pactuação com a comunidade da escola do campo e com outros sujeitos parceiros da escola na definição dos temas geradores para compor o processo formativo, além das estratégias metodológicas e ideológicas da formação. Uma possibilidade para isso é consultar a literatura referente aos movimentos sociais e propor revisões,

redirecionamentos para superar desafios teóricos, filosóficos, metodológicos e pedagógicos.

- Na realização das oficinas de formação será necessário envolver educadores do campo (sujeitos-formadores) com experiências e vivências em diferentes áreas do conhecimento que defendam uma educação efetivamente do campo e para o campo. Isso inclui trabalhar os saberes e práticas dos povos tradicionais de forma articulada com uma proposta de desenvolvimento do campo.
- Toda ação educativa desenvolvida nas formações precisa ser sistematizada, socializada e pactuada pela coletividade.
- Durante o processo formativo, alguns indicadores da educação do campo serão construídos, referendados e pactuados. Entre eles, o papel dos educadores, estudantes, familiares, parceiros nesse processo.
- A prática pedagógica de uma escola do campo precisa ser referendada no seu PPP, visando garantir a especificidade e os direitos dos trabalhadores da terra de terem direito à educação.
- Escrever ou reescrever o PPP de uma escola do campo de forma coletiva, pautada no empoderamento dos trabalhadores do campo, é verdadeiramente um desafio. Não obstante, um cenário de luta, de afirmação da identidade e de transformação de um modelo de sociedade precisa essencialmente envolver uma predisposição ao diálogo, a luta pelos movimentos sociais, a formação constante de saberes e práticas ideologicamente transformadoras e que contribuam para a construção de uma sociedade democrática e popular, além de uma justa política agrícola. (GARCIA; SANTOS, 2017,p.)

Para Machado, o Projeto Político-Pedagógico constitui-se um instrumento de ação político-pedagógica, na medida em que possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade, em termos da educação das crianças e jovens, e norteia todo o processo educativo desencadeado pela escola.

O Projeto Pedagógico não se resume no documento escrito que formaliza as concepções, objetivos, conteúdos, metodologia de trabalho e sistemática de avaliação de uma escola. Ele é exercício de construção permanente, que acompanha e é acompanhado pela prática pedagógica, cotidianamente se fazendo e refazendo. Daí a necessidade de coesão e clareza política, condições nem sempre fáceis de serem obtidas num espaço que congrega sujeitos com as mais diferentes experiências de vida, concepções de educação e expectativas. Contudo, é de fundamental importância a constituição do coletivo escolar, uma vez que o projeto político pedagógico refere-se sempre a um coletivo, sendo inconcebível sem ele; jamais pode ser fruto de desejos e aspirações individuais. (2009, p. 10)

Confirmando as considerações aqui apresentadas, voltamos a nossa prática para apresentar três falas, que consideramos importante neste processo e revelam a percepção dos sujeitos sobre a construção coletiva do PPP.

Quando você constrói, você fica mais animado para colocar em prática, eu acredito muito que vamos conseguir melhorar muita coisa, e que ainda não usamos nem 50% da nossa capacidade. (Josimar, educador da EFA ARP, 2017)

Foi muito bem acertada essa estratégia da participação coletiva, de fazer a leitura da realidade do território. (Elmy, parceiro do STR Rio Pardo de Minas, 2017)

Temos que agradecer a Fernanda, pela coragem de reescrever o projeto político-pedagógico da Escola, porque não vai ser tarefa fácil reescrever e

não vai ser tarefa fácil colocar em prática. Eu até brinquei com ela, quando eu vi a dimensão do que é um PPP, por que não deu para perceber no primeiro, eu brinquei que ela estava cutucando onça com vara curta, “risos”. Reescrever o PPP da escola é sair da nossa zona de conforto, por que a escola foi criada, a escola está aqui, mas é preciso a ação de cada um de nós. Então o PPP ser reescrito agora com a parceria de todos, é mais viável do que outros ainda, porque nós estamos aqui colocando o dedo nesse projeto e nós estamos aqui finalizando uma etapa, nós temos o compromisso de ajudar a colocar na prática. Então, esse projeto é muito importante para a vida da escola, e é um compromisso não só dela, mais de cada um de nós. (Ivanete, Presidente da AEFARP, 2017)

Consideramos que estas falas trazem consigo uma carga de empoderamento dos sujeitos que participaram do processo formativo, na medida em que estes demonstram seu compromisso com a prática política e pedagógica da EFAARP. Ressaltamos, ainda, que os elementos aqui apresentados são fundamentais para a construção de projetos político-pedagógicos capazes de refletir as necessidades e os anseios dos camponeses no sentido da construção de um projeto popular de desenvolvimento.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Retomando o objetivo principal desta pesquisa: reconstruir, colaborativamente, com a contribuição de vários sujeitos históricos, o Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Território da cidadania Alto Rio Pardo, no Norte de Minas Gerais, analisando o projeto existente e desenvolvendo práticas formativas com os sujeitos desta escola, buscamos a sua reconstrução, apresentando-o, conseqüentemente, para avaliação e aprovação. Fizemos a opção por desenvolver esta pesquisa, a partir da nossa percepção de que o PPP desta escola não dava conta de fazer uma leitura da realidade do campo deste Território, em sua totalidade e contradições, e, neste sentido, ser capaz de propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento para o campo, inserido na luta por um projeto de campo contra-hegemônico.

Partindo deste pressuposto e com o compromisso de realizar uma pesquisa com a classe trabalhadora e a seu serviço, desenvolvemos uma pesquisa-ação, através de quatro oficinas de formação, com o propósito de alcançar os objetivos já expostos. Este processo nos levou a considerações que sintetizamos em três pontos centrais: o processo formativo e o empoderamento dos sujeitos; a reconstrução colaborativa do PPP da EFAARP; e o caminho que se faz caminhando.

O processo formativo e o empoderamento dos sujeitos – Levando em consideração o relato das oficinas apresentado, avaliamos que a metodologia do processo, fundamentada principalmente em trabalhos de grupo e debates, favoreceu a participação e a representação das pessoas. A diversidade de sujeitos envolvidos (estudantes, parceiros, famílias e educadores) permitiu análises ancoradas em diversos pontos de vista, o que fortaleceu o debate e reflexões acerca dos temas. Porém, na medida em que essa diversidade potencializou o processo formativo, tornou-se também um desafio de mobilização e participação destes, durante as oficinas. Observamos que principalmente os parceiros e as famílias tiveram dificuldade de participar, de forma continuada, em todos os momentos. Mesmo diante deste desafio, optamos por manter o processo formativo, na forma em que este foi projetado inicialmente, pois consideramos fundamental essa participação diversificada e ativa para a tomada de consciência e empoderamento dos sujeitos. No que diz respeito ao empoderamento, entendemos que o objetivo inicial foi alcançado, pois percebemos, nas falas e avaliações, uma boa compreensão e comprometimento com o projeto político pedagógico da EFAARP.

A reconstrução colaborativa do PPP da EFAARP – O principal objetivo deste trabalho foi reconstruir colaborativamente o PPP da EFAARP, pois toda a pesquisa foi construída para atender a esse objetivo. No entanto, a caminhada não nos encaminhou para a escrita imediata do documento e, sim, para a discussão sobre as bases de sua construção. Neste sentido, o relato do processo formativo e as nossas leituras assumem um papel importante, constituindo-se em textos base para a reescrita do PPP da EFAARP. Mesmo não tendo escrito o documento final, ressaltamos o avanço que tivemos na escrita da missão e dos objetivos desta escola, pois estes foram construídos coletivamente e tendo como ponto de partida a compreensão da estrutura desigual da sociedade capitalista, bem como a superação desta através da formação integral e de práticas pedagógicas emancipatórias. Compreendemos, neste sentido, que temos o indicativo da construção de um projeto político pedagógico que faça uma leitura crítica da sociedade e do campo do Alto Rio

Pardo e, portanto, que poderá propor a construção de um projeto popular de desenvolvimento.

Apontamos que um dos desafios a partir deste momento, constituísse na elaboração de um currículo capaz de traduzir na prática educativa o conhecimento científico em diálogo com saberes tradicionais, promovendo a conservação e o uso sustentável do ambiente, valorizando e respeitando os modos de vida das comunidades e contribuindo para a tomada de consciência e superação das desigualdades, através da luta por direitos e da inserção social dos sujeitos.

O caminho que se faz caminhando – Esta foi uma das grandes lições aprendidas no desenvolvimento desta pesquisa. Ao resgatar a história de luta dos camponeses do Alto Rio Pardo, pelo direito à educação e ao território, percebemos os avanços que já foram alcançados com este objetivo. A construção da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo é uma prova concreta destes avanços, que se coloca também como um desafio permanente de absorver as dinâmicas e lutas do território a serviço da classe trabalhadora. Esta foi uma avaliação do grupo da pesquisa-ação, indicando que estamos no caminho certo, porém é preciso continuar realizando processos formativos que permitam a participação, a tomada de consciência e o empoderamento dos sujeitos.

Avaliamos que o principal legado desta pesquisa está no desenvolvimento de uma prática formativa colaborativa e emancipatória, na medida em que despertou nos sujeitos que dela participaram a vontade e a percepção da necessidade de romper com as estruturas desiguais da sociedade capitalista e construir um projeto popular, processo no qual a escola do campo tem um papel central.

Ressaltamos ainda que este deve ser um processo contínuo e dialético: o desenvolvimento de processos formativos participativos e emancipatórios, sejam eles com o objetivo de construir, reconstruir um PPP, avaliar práticas pedagógicas, analisar a violação de direitos dos camponeses e tantos outros meios que podem ser um caminho para romper com a desigualdade e avançar na manutenção e na conquistas de direitos.

REFERÊNCIAS

ALBURQUERQUE, Joelma; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. UFBA. Universidade Federal da Bahia. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JR, Cláudio de Lira. (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010. p.117-150.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS (ALMG). Lei nº 14.614, de 31 de março de 2003: Institui o Programa de Apoio Financeiro à Escola Família Agrícola do Estado de Minas Gerais. **Diário do Legislativo**, Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <http://www.almg.gov.br/opencms/export/sites/default/consulte/arquivo_diario_legislativo/pdfs/2003/04/L20030401.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

BALDISSERA, Adelina. **Pesquisa-ação**: uma metodologia do “conhecer “e do “agir” coletivo. Pelotas: Sociedade em Debate, 2001.

BEGNAMI, João. B. *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e alternâncias*. Um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores.. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação – Universidade de Nova Lisboa, Portugal, 2003. 318f.

BENJAMIN, César. Um projeto popular para o Brasil: projeto popular e escolas do campo. In: BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.) *Um projeto popular para o Brasil*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2000. p. 10-24. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 3, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE); Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002**: Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: Secad, 2002.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA); **Perfil Territorial, 2015**. Brasília, DF: MDA, 2015.

BRITO, I. C. B. Geraizeiros e conflitos socioambientais no norte de Minas. **Revista Argumentos**, Montes Claros, Unimontes, v 01, n 07, p. 49-69, 2013.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castanha Molina; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p.10 -31.

_____. A escola do campo em movimento: por uma Educação do Campo. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p.89-128.

CALVÓ, Pedro P. A vitalidade do movimento dos CEFFA. In: GARCÍA-MARRIRRODRIGA, Roberto; CALVÓ, Pedro P. (Orgs.). **Formação em alternância e desenvolvimento local**: o movimento educativo dos CEFFA no mundo. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

CARVALHO, S. R. Os múltiplos sentidos da categoria “empowerment” no projeto de Promoção à Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 20, n. 4, p. 1088-1095, 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. Texto-Base. Brasília, DF: 1998.

DAYRELL, Carlos Alberto. **Geraizeiros e Biodiversidade no Norte de Minas: a contribuição da agroecologia e etnoecologia nos estudos dos agroecossistemas tradicionais**. 1998. 192 f. Dissertação de Mestrado (maestria em agroecologia y desarrollo rural sostenible), Universidade Internacional de Andalucia, sede Ibero Americana- La Rábida, 1998.

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Tradução de Michel Thiollent. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2007.

Estudo Propositivo para Dinamização Econômica do Território Rural do Alto Rio Pardo, Taiobeiras, 2006.

Documentos finais. I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, Luziânia, 1988.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre a tipologia de territórios**. Prudente: FAPESP, 2008.

FREIRE, Paulo; Shor, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. Educar: Ajudar os homens e as mulheres á dizerem sua palavra. Instituto Humanistas Unisinos (IHU) on-line, ano 02, nº 38, 2002.

FREITAS, Gilmar Vieira. **Formação em Pedagogia da Alternância**: um estudo sobre os processos formativos implementados pela AMEFA junto aos monitores das EFAs do Médio Jequitinhonha-MG. 2015. 200 f 264. Dissertação do Mestrado Profissional em Educação do Campo, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa-BA, 2015.

GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack; SANTOS, Fernanda Ferreira dos. Projeto Político Pedagógico: instrumento de luta e transformação. Revista Presença Pedagógica, v., n. p. inicial-final, 2017.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes; Paris: AIMFR, 2007.

JESUS, Janinha G. de. **Formação dos professores na Pedagogia da Alternância**: saberes e fazes do campo. Vitória: GM, 2011.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva. **Transformações socio-territoriais e o espaço rural do Alto Sertão sergipano**. 2007. 205 f. Tese do Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2007.

MACHADO, Ilma Ferreira. Um projeto político-pedagógico para a escola do campo. **Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 191-129, 2009.

MAZZETTO, Carlos Eduardo Silva. **Os cerrados e a sustentabilidade**: territorialidades em tensão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MDA – MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO. **Referências para um Programa Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável**. Brasília, DF: MDA, 2003. (mimeo).

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: definir organizadores. (Orgs.). **Educação do Campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília, DF: Incra; MDA, 2008. p. 19-32.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo: dicionário da educação do campo**. Local: Expressão Popular, 2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy. **Educação do campo e política pública para além do capital: hegemônias em disputa**. 2009. 200 f 301. Tese do Doutorado em Educação – Programa de pós-graduação em educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2013.

OLIVEIRA, Bárbara Mendes; MARTINS, Rhagnya Sharon Ferreira; SANTOS, Ronaldo Medeiros dos. Mapeamento preliminar de conflitos de uso da terra na bacia do Rio Pardo-MG. In: XVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO – SNSR, 16., 2013, Foz do Iguaçu, PR. **Anais XVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO**, Foz do Iguaçu: 2013. p. 6246-6251.

Projeto Implantação de Escola Família Agrícola (EFA) do Alto Rio Pardo, Taiobeiras, 2007.

Projeto Político Pedagógico da Escola Família Agrícola do Alto Rio Pardo, Taiobeiras, 2012.

QUEIROZ, João B. P. Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissionalizante. 2004. 210 f. Tese do Doutorado em Sociologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2004.

REZENDE, Bruno Cesar; ROCHA, Maria Isabel Antunes; ALVES, Israel Rossi Almeida. Cartografia da educação rural em Minas Gerais. In: ENCONTRO DE PESQUISA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, 1., 2011, João Pessoa. **Anais I ENCONTRO DE PESQUISA E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA**, João Pessoa: UFPB, 2011.

Relatório de qualificação do plano territorial de desenvolvimento rural sustentável (PTDRS) do Território Alto Rio Pardo, 2006.

SANTANA, Paulo Emilio de Assis. **Uma breve análise didática dos métodos científicos positivismo, materialismo histórico e fenomenologia**: Cesumar: Ciências Humanas Aplicadas, 2008.

SANTOS, Fernanda Ferreira dos; GARCIA, Rosineide Pereira Mubarack. A luta dos camponeses do Alto Rio Pardo Norte de Minas Gerais pelo direito ao Território e à Educação do Campo. **Entrelaçando**, Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Caderno Temático: II SIEC: Questão Agrária e Educação do Campo em Movimento, v. 1, n. 10, p. 1-15, 2016.

SILVA, Lourdes Helena da. A educação do campo em foco: avanços e perspectivas da alternância em Minas Gerais. In: REUNIÃO DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais REUNIÃO DA ANPED Caxambu**: ANPED, 2005.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido**: transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. 2006. 298 f. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Sustentável – Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

TELAU, Roberto. Ensinar-incentivar-mediador: dilemas nas formas de sentir, pensar e agir dos educadores dos CEFFAS sobre processos de ensino aprendizagem. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TONET, Ivo. Atividades educativas emancipadoras. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 9-23, jan./jun. 2014.